

ANDRÉ SILVÉRIO DA CRUZ

**O PENSAMENTO FILOSÓFICO E O ENSINO DE FILOSOFIA
NA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA:
UMA INTERPRETAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ENSINO
DO COLÉGIO PEDRO II (1837-1951)**

UBERLÂNDIA - MG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

2006

ANDRÉ SILVÉRIO DA CRUZ

**O PENSAMENTO FILOSÓFICO E O ENSINO DE FILOSOFIA
NA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA:
UMA INTERPRETAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ENSINO
DO COLÉGIO PEDRO II (1837-1951)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação do Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido.

UBERLÂNDIA - MG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T551m Cruz, André Silvério da, 1963-
O pensamento filosófico e o ensino de filosofia na escola secundária
brasileira : uma interpretação dos programas de ensino de Colégio Pedro
II (1837-1951) / André Silvério da Cruz. - 2006.

177 f. : il.

Orientador: Humberto Aparecido de Oliveira Guido.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Pro-
grama de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Filosofia - Estudo e ensino - Teses. 2. Educação - História - Teses.
I. Guido, Humberto Aparecido de Oliveira. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 1:37

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Humberto Aparecido de Oliveira Guido, cujo exemplo de pessoa e educador é minha fonte de inspiração filosófica e de confirmação de minhas opções éticas com a educação; sob sua orientação e competência, sensibilidade e densidade teórica, devo o privilégio da realização deste trabalho.

Aos professores Doutores José Carlos Souza Araújo e Geraldo Inácio Filho, duas referências necessárias à minha existência como mestrando. José Carlos que pela sua acuidade intelectual me provocou a buscar a pesquisa em educação, e seu modo de transmitir o conhecimento me inspirou ao equilíbrio intelectual, e Geraldo Inácio, que, em sua exigência, ensinou-me a ter disciplina metodológica. Sou grato a eles por esse tributo público no momento que desfrutaram do valor e do reconhecimento da comunidade acadêmica.

A Ariclê Vechia, pelo competente e pioneiro trabalho de pesquisa sobre os programas de ensino da escola secundária brasileira e que foi minha fonte maior diante da pesquisa proposta.

Aos funcionários da Secretaria do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em especial ao James que sempre se colocou solícito quase que em disponibilidade permanente para atender a todos.

Aos meus amigos, Estéfani Martins e Camila, Luciano Martins, Marco Túlio, Mauro e Cirlei Garcia, e Bruno Cursino, que sempre se mostraram sensíveis as minhas causas e por esse motivo os admiro sempre. A professora Edetilde, que com sua paciência, competência e sensibilidade, corrigiu todos os textos desta pesquisa e a Sérgio Eduardo que com sua precisão auxiliou na formatação dessa dissertação.

Por último, e em especial agradeço a minha amada Lígia com sua paciência e a minha família, a começar pelo meu pai Alfredo Cruz Filho, que com seu espírito e sangue português e italiano me permitiu a vida e ao que sou, e com muito orgulho; as minhas queridas irmãs, Marisol, Jeanne, Tereza Cristina, Andréia; a minha mãe Maria Therezinha Ribeiro da Cruz, e avó Alda Dapieve Cruz, *in memoriam*.

Há duas espécies de pensamento, cada qual ao mesmo tempo legítimo e necessário: o pensamento que calcula e o pensamento que medita.

*...o pensamento que medita exige às vezes um grande esforço e requer sempre um demorado treino. Reclama cuidados ainda mais delicados que qualquer outra profissão autêntica. Desta forma deve saber esperar, como o camponês, que a semente germine e a espiga amadureça. (Heidegger, M. Sérénité. In: *Questions III*, Paris, 1966, p.166).*

RESUMO

O quadro histórico do Segundo Reinado e sua transição para as seis primeiras décadas do Brasil Republicano é o contexto da pesquisa bibliográfica dedicada ao estudo da gênese do ensino de Filosofia na escola secundária até a vigência da ordem republicana. A dissertação está situada na área da História da Educação e se inscreve na linha de pesquisa da História das Disciplinas escolares. O objetivo do trabalho é a apresentação do ambiente cultural que emoldura a vida escolar. No desenvolvimento da dissertação, são destacados o processo de transposição das idéias filosóficas conservadoras oriundas da Europa no discurso do século XIX e a influência que tiveram na educação e na formação da escola secundária. Posteriormente, foram analisados os conteúdos curriculares de Filosofia presentes nos sucessivos Programas de Ensino do Colégio Pedro II - fundado em 1837 - que exerciam o papel de padrão de Ensino Secundário no país. Os resultados da pesquisa evidenciaram a situação adversa para o estabelecimento da Filosofia na cultura escolar, não só pela instabilidade política, mas, sobretudo, pela falta de autonomia da cultura brasileira no período analisado, o que acarretou a situação de dependência dos programas de ensino e em especial a Filosofia, que ficou à mercê das predileções dos agentes estatais responsáveis pela oferta do ensino oficial.

Palavras Chave: Educação – Disciplinas escolares: História

Idéias filosóficas: História

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
-------------------------	----

CAPÍTULO I

PENSAMENTO FILOSÓFICO, FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO E PRIMEIRA REPÚBLICA

1.1. Período Imperial: Transformações culturais e educação	25
1.2. As correntes do pensamento filosófico brasileiro	32
1.2.1. O Liberalismo	33
1.2.2. O Ecletismo	36
1.2.3. O Positivismo de Augusto Comte	43
1.2.3.1. O Positivismo e a realidade brasileira	45
1.2.3.2. O movimento republicano	53
1.2.4. A Escola de Recife	59
1.2.5. O pensamento católico.....	61
1.2.5.1. Ultramontanismo romano e influências no Brasil	61
1.2.5.2. O Tradicionalismo	63
1.2.5.3. A renovação da Escola Católica	65

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO: OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DO COLÉGIO PEDRO II (1850 -1882)

2.1. Criação do Colégio Pedro II: o ensino humanístico e a Filosofia aristotelica-tomista.....	73
2.2. Da Reforma Couto Ferraz (1855) à Reforma José Bento da Cunha Figueiredo (1876) ...	82
2.2.1. Reforma Couto Ferraz: introdução do ecletismo e espiritualismo no ensino de Filosofia	82
2.2.2. Reforma de 1857: os estudos científicos, alteração dos estudos filosóficos	86
2.2.3. Reforma de 1862 a Reforma Paulino de Souza (1870): crítica a educação secundária .	89
2.2.3.1. Preservação dos estudos humanísticos e uma certa tradição conservadora.....	91
2.2.4. Da Reforma Leôncio de Carvalho (1878) à Reforma Homem de Melo (1881).....	95
2.2.4.1. Reforma Leôncio de Carvalho (1878): liberalidade e desorganização da educação ...	95

2.2.4.2. Reforma Homem de Melo (1881): última reforma do Período Imperial	97
2.5. A constância do ensino de Filosofia: no palco dos conflitos na ordem do pensamento e da cultura	100

CAPÍTULO III

O LUGAR DA FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO: OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DO COLÉGIO PEDRO II (1890 - 1951)

3.1. A formação da República	109
3.2. Reforma da educação secundária e o ensino de Filosofia: de Benjamin Constant (1890) a João Luís Alves (1925).....	111
3.2.1. Reforma Rivadávia Correia	118
3.2.2. Reforma João Luís Alves (1925).....	132
3.2.3. Reforma da educação secundária e o ensino de Filosofia: de Francisco Campos (1931) a Gustavo Capanema (1942)	140
3.2.3.1. Reforma Francisco Campos (1931-1932).....	144
3.2.3.2. Reforma Gustavo Capanema (1942)	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata de resgatar a gênese e trajetória da educação secundária e do seu ensino filosófico no Brasil imperial e dos primeiros 60 anos do período republicano. Partimos dos programas de ensino do Colégio Pedro II como referência, e tendo-o como princípio norteador de nossa análise, pois nesta instituição está registrada oficialmente a acepção de educação e do ensino de Filosofia no contexto geral de formação do pensamento e da cultura, contribuindo na construção da sociedade brasileira.

O processo de elaboração deste trabalho procurou atender ao seguinte movimento: compreender o contexto social de cada período, levando em consideração as determinações econômicas, políticas e culturais; entender, em linhas gerais, a realidade educacional e na qual o ensino da disciplina de Filosofia seria inserido e o quadro sócio-cultural; procuramos também resgatar e sistematizar a história do ensino de Filosofia no contexto do espírito de formação das idéias filosóficas transplantadas para o Brasil. Desta forma, tivemos por objetivo manter presente a relação entre os momentos enumerados acima e sua correspondência no desenvolvimento do pensamento e do ensino filosófico que norteou a educação brasileira do período contemplado nesta dissertação. O resgate histórico oferece as condições de entendimento do processo de construção do pensamento brasileiro, inserido num movimento mais amplo que se processa no âmbito da cultura e das políticas de educação, construídas ao longo da formação da sociedade brasileira.

Esta pesquisa de caráter bibliográfico e documental teve como referência obras de história política e econômica brasileira, história das idéias filosóficas no Brasil, história da educação brasileira, assim como os programas de ensino da escola secundária, destacando os programas do Colégio Pedro II apresentados pelo trabalho pioneiro de Ariclê Vechia e Karl Michael Lorenz; são estas as principais fontes desse trabalho. A análise das matrizes curriculares oficiais da escola secundária em seus programas oficiais nas diferentes disciplinas e séries do curso servem para elucidar o seu propósito, tendo, no Colégio Pedro II, a referência de modelo-padrão para a educação secundária nacional, o qual foi inclusive citado por vários pesquisadores da história da educação brasileira. Cabe ressaltar que a organização dos currículos foi diferenciada ao longo dos diferentes períodos de organização da educação,

indo da simples enumeração de disciplinas que constituiriam as grades curriculares dos diferentes cursos até a definição de conteúdos para as respectivas disciplinas.

Queremos deixar claro que o termo currículo apresenta acepções diversas, conforme a sua aplicação, e nesse sentido, o seu conceito vai muito além da significação dessa pesquisa. Na verdade, nossa intenção não é reconstruir a história da educação a partir do currículo; mas, recorrermos ao currículo para abordar a história das disciplinas, no caso específico, a história do percurso da disciplina de Filosofia no ensino secundário da educação brasileira.

Esta dissertação está vinculada às pesquisas sobre a História das Disciplinas Escolares, um campo bem explorado nos últimos tempos, mais precisamente a partir dos anos de 1980, na França e na Inglaterra; já no Brasil, a partir dos anos de 1990, e que tem como meta explicar as transformações ocorridas nas disciplinas escolares ao longo do tempo. Esses estudos permitem o entendimento e o aprofundamento da compreensão dos sistemas escolares e sua real complexidade, por ser parte constituinte da sociedade, como um microuniverso em que se constroem efetivamente experiências singulares. Estas experiências perpassam as macroestruturas educacionais pertencentes ao campo dos programas oficiais dos sistemas de ensino, somadas a uma forte influência externa de caráter político social, ideológico e cultural que permeia a sociedade e suas instâncias e sistemas educacionais em qualquer tempo histórico.

Para que o objeto de nosso estudo torne salutar e contribua enquanto fonte para entender o desenvolvimento da disciplina de Filosofia na educação brasileira, recorreremos às principais referências na área da História das Disciplinas: André Chervel e Ivor Goodson. Acreditamos que esses dois pesquisadores satisfazem a proposta e o desenvolvimento de nosso trabalho sobre a disciplina e o ensino de filosofia na escola secundária, e que pertencem ao campo da respectiva área de pesquisa na história da educação. Não é interesse apresentar qualquer tipo de análise ou crítica sobre as metodologias usadas e confrontá-las entre si ou com as de outros pesquisadores, pois partimos do pressuposto de que esses autores são fontes suficientes e inspiradoras para entender a real situação das disciplinas escolares na educação brasileira.

De acordo com o exposto, a História das Disciplinas está no ambiente das transformações educacionais concebidas nas últimas décadas do final do século XX, em um momento em que se repensava o papel da escola em suas especificidades e espaço de

produção de saberes. Durante os anos de 1970 e 1980, no Ocidente, ocorreram políticas educacionais que instituíram reformulações curriculares. Foi nesse processo que a escola e o conhecimento por ela produzido, as práticas de ensino, os materiais escolares, as disciplinas e os conteúdos ensinados passaram a ser considerados importantes no processo educacional. As pesquisas sobre educação começaram a perder seu caráter generalizante e macro, como era de praxe, e a penetrar no ambiente escolar singular. Foi nesse contexto que as disciplinas escolares tornaram-se objeto de estudo e pesquisa, possibilitando a abertura de novos campos de compreensão mais profunda acerca da educação, o que envolve concretamente elaboração de conteúdos, transmissão de conhecimentos e idéias produzidas no seio da cultura e que serão vivenciadas no ambiente escolar.

A História das Disciplinas revela que há, nos sistemas escolares, a absorção da produção dos saberes e das idéias produzidas na cultura, assim como a disseminação dessas idéias. As instituições escolares não são receptáculos passivos de conhecimentos impostos por meios externos; elas recebem os determinados conhecimentos, aceitam-no ou não, de acordo com o contexto amplo do espaço sócio-cultural no qual estão inseridas. Tudo isto será demonstrado no estudo sobre a disciplina de Filosofia e seus respectivos conteúdos programáticos da escola secundária, que estão no contexto de cada momento histórico e na formação do espírito e da cultura brasileira, revelando na transmissão desses conteúdos a concepção e o sentido de educação filosófica construída ao longo de nossa história.

André Chervel, da escola francesa, e Ivor Goodson, da escola anglo-saxã, constituem a referência metodológica e epistemológica sobre a qual tecemos nossa compreensão sobre as disciplinas escolares, especificamente a pesquisa sobre a disciplina de Filosofia no ensino secundário.

As investigações de André Chervel sobre a História das Disciplinas têm como princípio abordar questões epistemológicas, buscando a gênese e os momentos históricos em que se constituem os saberes escolares. Estes momentos não se encontram, segundo Chervel, unicamente na interdependência de deliberações de políticas públicas ou mesmo de um conhecimento produzido exclusivamente nas academias. Chervel posicionou-se contra essa tendência de análise, a exemplo, a pesquisa de Yves Chevallard, que alegava a dependência das disciplinas escolares em referência às ciências constituídas engendradas nas universidades, institutos, fundações ou empresas de pesquisas. Nesse caso, o saber escolar

seria simplesmente uma transposição de um saber científico - este com todo o rigor metodológico e “superior” - para um espaço escolar onde esse conhecimento, por mecanismos didáticos, era transformado num conhecimento menor ou inferior. Chervel se opõe a essa concepção, em que a instituição escolar é colocada como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela. A origem dessa idéia era compartilhada por intelectuais, pesquisadores, professores e por grande parcela da sociedade, convictos de que a escola é o lugar do conservadorismo, da inércia e da rotina.

Segundo Chervel, trazer a luz à concepção de saber escolar seria fundamental para entender e ultrapassar essas proposições de uma concepção que reforçava a idéia de que somente os agentes históricos externos é que promoveriam as mudanças na escola e que esta somente se transformaria pelas intervenções de elites intelectuais ou pelo poder político institucional. De acordo com sua análise, estudar as disciplinas numa nova perspectiva histórica é entender a concepção de educação diante das finalidades do ensino escolar e a sua contribuição no processo de objetivação e subjetivação de produção e divulgação do conhecimento no ambiente escolar. Nesse caso, expõe Chervel:

naturalmente, estes diferentes estágios de finalidades estão em estreita correspondência uns com os outros. A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. (1990, p.188).

O conjunto destas finalidades consigna à escola a sua função educativa, o que evidencia uma instrução e um nível de conteúdos necessários aos alunos, porém integrados ao projeto educacional, que é um dos determinantes do sistema escolar. É aqui que entram as disciplinas que compõem o currículo escolar dentro das reais finalidades e como essas disciplinas estão delimitadas no currículo: quais seriam as disciplinas, os seus conteúdos, assim como, o tempo de maturidade da disciplina, as práticas pedagógicas no interior da escola, a intervenção dos professores e seus reais interesses diante de suas respectivas disciplinas e área de formação.

A importância de Chervel é fundamental no que se refere à História das Disciplinas. Enumeramos alguns pontos de sua teoria, entendendo que algumas categorias e referências epistemológicas são pontos norteadores para clarear a tarefa proposta de pesquisar a disciplina de Filosofia na educação secundária brasileira.

Entre os educadores anglo-saxões destaca-se Ivor Goodson, que tem se dedicado ao estudo das transformações ocorridas nas disciplinas escolares, suas evoluções e emergências em termos conceituais e metodológicos e mesmo ideológicos. A exemplo, o estudo de algumas disciplinas, segundo Goodson, como as Ciências e a Biologia na Inglaterra e nos Estados Unidos, envolveram disputas acadêmicas, econômicas e morais, como é o caso da “Teoria da Evolução” de Charles Darwin ter sido questionada ou mesmo banida de algumas escolas secundárias nos Estados Unidos por ser considerada contrária aos princípios religiosos puritanos.

De acordo com Goodson, a construção das disciplinas escolares realiza-se no espaço do conflito, fruto de disputas que ocorrem fora e dentro dos sistemas escolares, envolvendo poder político, ideológico e moral, negociações e alianças entre grupos distintos, em que as disciplinas escolares são construídas social e politicamente, e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas. (Goodson, 1997).

Buscando compreender os currículos, as disciplinas escolares e seus mecanismos de mudanças e estabilidade, Goodson defende uma análise e um estudo que combinem elementos das questões internas e externas às comunidades disciplinares e dos sistemas escolares, apesar de dar maior importância aos elementos internos do sistema escolar. Portanto, suas idéias sobre inter-relações entre os vários fatores de construtos educacionais são eficientes e promovem com maior profundidade o entendimento dos currículos e das disciplinas nos sistemas escolares de qualquer nível, do Ensino Fundamental ao Ensino Superior.

Apoiando-nos também em Goodson, ao concordarmos com a importância de se não só associar fatores internos e externos na construção da história de uma disciplina, como também investigar o conteúdo curricular de um sistema educacional. Neste tipo de estudo, é importante ficar atento para não se limitar a um trabalho historiográfico descritivo no sentido positivista, pautado apenas em registros documentais de fatos isolados, mas procurar entender as articulações inerentes a cada instante histórico, buscando desenhar, ou redesenhar, o contorno da presença humana no espaço temporal e social, político, ideológico e cultural historicamente construído. Procurar entender que, a cada momento histórico, as idéias e os

pensamentos confrontam-se com a realidade, interagindo passado e presente num processo dialético, que vai perpassar pela educação.

Foi apresentado até aqui uma breve análise das propostas de André Chervel e de Ivor Goodson, pesquisadores importantes no campo da História das Disciplinas, por entender que as suas metodologias e algumas de suas categorias - apesar de se diferenciarem - são elementos importantes para as pesquisas; no nosso caso, na especificidade do ensino de Filosofia no ensino secundário da educação brasileira.

Por ser objeto de nossa pesquisa o ensino de Filosofia na educação brasileira, depois de realizado o inventário das correntes filosóficas transplantadas para o Brasil durante o século XIX (Capítulo I), será analisada a grade curricular que compõe o corpus escolar do ensino secundário nos contextos históricos propostos nesta pesquisa: a distribuição da disciplina e seus conteúdos; algumas análises comparativas entre disciplinas - destacando as ditas científicas e as humanidades - para, desta forma, chegar ao nosso objeto que é o ensino de Filosofia.

Nesta especificidade, cabe descrever e analisar os conteúdos distribuídos na disciplina de Filosofia, para perceber suas intencionalidades na construção e formação das consciências, partindo sempre do pressuposto das interações na relação entre o espaço escolar e os conteúdos transmitidos no ensino filosófico. Na esfera sócio-política e cultural são construídas concepções de mundo, de homem e de relações de poder. Conseqüentemente, entender o contexto histórico em que transita a cultura e a educação é compreender a formação dessas idéias, nas quais muitas delas fundamentam o saber e o conteúdo da Filosofia, que foi parte constituinte de um longo período dos estudos secundários na educação brasileira..

Torna-se importante nesse contexto abordar a construção das idéias e do pensamento filosófico na formação do espírito nacional. Isto nos dará uma percepção maior acerca do microuniverso escolar que é afetado por essas idéias na relação ensino-aprendizagem e no processo de subjetivação de valores, que refletirão na formação dos indivíduos e que ultrapassam a oficialidade do controle estatal, revelando a escola como incremento pertencente à cultura de um modo geral. Toda disciplina tem uma finalidade educativa, por condição dos próprios objetos e conteúdos de estudos distribuídos ao longo das grades

curriculares; assim, incluindo a disciplina e o ensino de Filosofia no bojo da constituição histórica da cultura, afirmamos:

(...) então, a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural. Se, se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na história do ensino, é devido à propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos sub-produtos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel ao qual não se percebeu que era duplo: de fato, ele forma não só os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (Chervel, 1990, p.184).

Parte constituinte de nossa pesquisa é a necessidade de análise das reformas instituídas na educação brasileira a partir da Independência até a Primeira República. É nessa condição que nos apropriamos da metodologia de Goodson que parte do princípio de que a construção das disciplinas está no contexto do conflito e de disputas que ocorrem não só dentro do quadro escolar, mas que envolve externamente o poder político, ideológico e moral. A importância de associar todos os elementos internos e externos na construção da história de uma disciplina fará com que analisemos o caráter dos eventos históricos ocorridos no país, de cunho econômico, político-social e cultural, assim como as influências no sistema educacional, por ser de importância vital para o entendimento da nossa pesquisa.

Durante todo o percurso deste trabalho, serão desenvolvidas análises sócio-econômicas e políticas dos períodos históricos de formação do Brasil e as consideráveis modificações ocorridas durante o Período Imperial e os primeiros 60 anos do Brasil republicano. Partindo desse contexto, traçamos a construção do pensamento filosófico brasileiro e sua influência na realidade educacional a partir das propostas curriculares e da disciplina de Filosofia do ensino secundário.

No primeiro capítulo, com o título “Pensamento filosófico, formação e educação no Império e Primeira República”, será abordada a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, os incrementos culturais que serão instituídos e as primeiras medidas relacionadas ao

campo da educação que serão implementadas no país, alterando substancialmente o sistema educacional anteriormente sob o predomínio escolástico católico. Num segundo momento - o mais importante desse capítulo - será apresentada uma visão geral sobre algumas doutrinas filosóficas construídas na cultura européia que transmigraram para o Brasil, contribuindo para a evolução das correntes do pensamento filosófico brasileiro. Entendemos que essas correntes contribuíram na formação da cultura nacional, na educação, em especial no ensino de Filosofia ministrado na escola secundária. Serão destacados o Liberalismo, o Ecletismo francês e o seu desenvolvimento com determinada originalidade no Brasil, assim como acompanhando essa perspectiva, o Positivismo; a Escola de Recife e o seu materialismo e, por último, será apresentado o pensamento cristão católico, sua contribuição no campo das idéias, do pensamento e da cultura no desenvolvimento do espírito nacional.

No segundo capítulo, denominado “O ensino secundário e o ensino da Filosofia: os conteúdos programáticos do Colégio Pedro II (1837-1882)”, será analisada a estruturação do sistema educacional brasileiro na escola secundária, tendo como referencial o Colégio Pedro II, que durante o Período Imperial foi criado oficialmente para ser modelo-padrão de estudos secundários no país. Na seqüência desta pesquisa, seguem estudos que focalizam as reformas educacionais e as grades curriculares para se chegar à investigação da disciplina e do ensino de Filosofia. Sobre o desenvolvimento desta disciplina - ao longo da educação secundária brasileira - será apontada a distribuição e a organização de seus estudos nas respectivas séries; os conteúdos filosóficos serão analisados sob a ótica da formação e das influências do pensamento filosófico brasileiro, assimilado e produzido na formação cultural da nação, tendo afetado as reformas e os conteúdos programáticos do ensino filosófico no sistema escolar.

No terceiro capítulo, cujo título é “O lugar da Filosofia no ensino secundário: os conteúdos programáticos do Colégio Pedro II (1890-1951)”, segue o mesmo critério de análise do segundo capítulo. Serão abordados os primeiros passos para a formação da República, na qual as camadas médias, intelectuais, políticos e militares, e parte da classe econômica dominante, insatisfeitas com a monarquia e impulsionadas pelo desenvolvimento econômico e por novas idéias políticas e filosóficas, articularam-se para implantar o regime republicano.

Esse período foi rico de reformas educacionais que tentavam ajustar o ensino à nova realidade que se configurava. Nessa seqüência, serão analisadas as reformas educacionais e as orientações curriculares do ensino secundário e a disciplina de Filosofia, não perdendo de

vista que o Colégio Pedro II, apesar de um breve interregno, continuou sendo modelo padrão de educação secundária nacional. De acordo com as Reformas Benjamin Constant (1890); Epiácio Pessoa (1901); Rivadávia Correia (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma João Luís Alves (1925) serão explicitadas as mudanças ocorridas nos programas do ensino secundário, especialmente na disciplina de Filosofia: a sua distribuição nas séries, seus novos conteúdos e a influência de correntes filosóficas e de intelectuais que entrarão em conflito com a tradição e com as concepções positivistas. Serão mostrados os obstáculos que o ensino de Filosofia terá que enfrentar a partir do período republicano, iniciando o processo de presença-ausência na grade curricular da educação secundária.

Ainda no cenário das primeiras décadas republicanas, em especial nos anos de 1920, atentaremos para o surgimento de novos segmentos sociais, produtos do desenvolvimento econômico do país que provocou uma efervescência cultural, denominada por Jorge Nagle de “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, fazendo surgir abundantes reflexões sobre educação e projetos pedagógicos para formar o espírito da nação. Na continuidade da educação, as orientações curriculares e o ensino de Filosofia irão configurar-se nos anos posteriores à Revolução de 1930 com o governo de Getúlio Vargas, no qual houve mudanças significativas do Estado, alterando substancialmente as suas relações com a sociedade brasileira. Nesse panorama, vamos expor os debates políticos educacionais que se instauraram no país, assim como o papel dos educadores da Escola Nova e a defesa da escola pública; a ingerência do Estado a partir da ideologização nacionalista na sociedade e na educação. É nessa perspectiva, que desenvolveremos a análise das reformas de Francisco Campos (1931-1932) e Gustavo Capanema (1942) e mostraremos como se deu a retomada, afirmação e evolução do ensino da Filosofia no ensino secundário, garantida pelas leis orgânicas dos reformistas. Encerraremos com a análise do último conteúdo programático de Filosofia, instituído pela Portaria nº 996 de 2 de outubro do ano de 1951, no qual serão reduzidos drasticamente os conteúdos a serem ensinados e o número de aulas a serem ministradas referentes à disciplina.

Esta dissertação pretende oferecer o quadro histórico no qual a disciplina de Filosofia, de maneira instável, ocupou seu espaço na educação secundária, o que evidencia a ausência de condições favoráveis e satisfatórias para a implantação desta disciplina em decorrência da ausência do entendimento relativo às peculiaridades desta disciplina; motivo pelo qual este

trabalho priorizou mais o quadro histórico adverso do que a análise dos conteúdos filosóficos transplantados.

CAPÍTULO I

PENSAMENTO FILOSÓFICO, FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO E PRIMEIRA REPÚBLICA

1.1. Período Imperial: Transformações culturais e educação

Entre a segunda metade do século XVIII e início do século XIX, o ocidente passou por inúmeras transformações desencadeadas pela Revolução Industrial e econômica na Inglaterra e pela Revolução Francesa em 1789. Toda essa conjuntura provocou grandes mudanças no cenário europeu, desde o desenvolvimento da vida urbana, o surgimento de uma numerosa classe operária até o desencadeamento de conflitos entre as nações européias, principalmente entre a França e a Inglaterra, entre as quais acirraram-se rivalidades e disputas por novos mercados, aventadas por ações de caráter imperialista por parte da França. Nesse contexto, os exércitos de Napoleão Bonaparte avançaram pela Europa em nome dos ideais democráticos da Revolução Francesa, dividindo o continente entre aliados e inimigos da França. Essa divisão foi levada ao extremo com o Bloqueio Continental em 1806, por meio do qual pretendia-se atingir economicamente a Inglaterra, seu principal adversário. Portugal, historicamente aliado fiel dos ingleses, viu-se em meio a um grave conflito internacional. No governo português, dirigido pelo regente Dom João (futuro dom João VI), que substituíra sua mãe doente, D. Maria I, o grupo mais influente de políticos era partidário da Inglaterra e defendia, desde 1801, a mudança da Corte para o Brasil em caráter provisório. (NOVAIS, 1979).

Essa idéia vinha de encontro com os interesses ingleses no mercado colonial brasileiro. Assim, devido às pressões das circunstâncias e da direta intervenção do embaixador britânico, Lorde Strangford de um lado, e, de outro, as tropas francesas, batendo às portas de Lisboa, o governo português determinou a transferência da Corte para o Brasil, ocorrida no dia 27 de novembro de 1807, com escolta da frota naval britânica. Em 1808, Portugal concede a abertura dos portos do Brasil, mesmo em caráter provisório, dando direito à Inglaterra de utilizar os portos brasileiros para o comércio de seus manufaturados, estocados por força do bloqueio napoleônico. Em 1810, em troca da reafirmação da aliança política com a Inglaterra e como pagamento pelos serviços prestados quando da transferência da Corte para o Brasil, Portugal firmou os Tratados de Aliança e de Comércio. Os produtos ingleses,

chegados ao Brasil, tinham a tarifa preferencial de quinze por cento a menos que nos demais países europeus, inclusive, inferior à dos próprios artigos negociados por portugueses. Esses acontecimentos, pautados pelo ideário econômico liberal com a abertura comercial, somados à fragilidade política da Corte portuguesa instalada no Brasil, significou, de certa forma, a ruptura do pacto colonial brasileiro. Esses eventos vão preparar o terreno para a futura emancipação colonial que virá a se concretizar politicamente em 1822. Conforme, Prado Jr:

A abertura dos portos brasileiros representa assim uma concessão que embora de caráter provisório, estava assegurada pelos dominantes interesses ingleses. Fazia-se impossível o retorno ao passado. E o Brasil entra assim definitivamente na nova etapa do seu desenvolvimento. Desfazia-se a base essencial em que assentava o domínio metropolitano e que, consistia [...] precisamente no monopólio do comércio. Com a abertura dos portos brasileiros e a concorrência estrangeira, sobretudo, inglesa, contra que Portugal não se achava em condições de lutar, estava abolido de um golpe o que havia de realmente substancial na dominação metropolitana. Daí por diante esta pode ser considerada virtualmente extinta. (1982, p.128).

Com a instalação da Corte portuguesa no Brasil, tornou-se necessário empreender adaptações administrativas similares ao Estado português. O Rio de Janeiro passou a ser capital do vice-reino e sede da maioria dos órgãos da administração pública e da justiça. A nova capital teve que se adaptar rapidamente ao grande número de cortesãos que chegavam à cidade, impulsionando um rápido processo de urbanização, tornando a capital o centro intelectual do país:

As mudanças de mentalidade e de costumes, que se operam lentamente, irradiam-se da nova capital da monarquia para cidades distantes, Vila Rica, Bahia e o Recife que, a exemplo do Rio de Janeiro e tomadas de emulação, também começam a transformar-se não só na sua fisionomia urbana como nos velhos hábitos coloniais. (AZEVEDO, 1976, p.68).

Além da montagem da infra-estrutura administrativa também necessária para conduzir os negócios, foram incrementadas atividades de caráter cultural antes inexistente na colônia. Entre os investimentos e inovações no campo cultural, destacou-se a criação da Imprensa Régia (1808); até então as publicações eram proibidas no Brasil. Na capital, surge *A Gazeta do Rio de Janeiro* (1808), *A idade de ouro* surge na Bahia; foram criadas também a Biblioteca Pública (1810), futura Biblioteca Nacional, com 60 mil livros trazidos por D. João VI; o Jardim Botânico do Rio (1810) que investiu em estudos de botânica e zoologia, fazendo levantamento de espécies de plantas e animais, e eram incentivadas, sobremaneira, expedições científicas. A criação do Museu Real, posterior Museu Nacional, começou com material

doado pelo Rei, recebeu depois a coleção mineralógica de José Bonifácio e várias outras coleções de zoologia doadas por estrangeiros. (Idem, 1976).

Assim que D. João chegou ao Brasil, as primeiras medidas relacionadas à educação foram tomadas: a criação e estruturação de escolas de ensino superior que deveriam atender às necessidades do momento, voltadas sobretudo para a máquina estatal; formação de oficiais do exército e da marinha para a segurança interna e externa da colônia, formação de engenheiros, instituição de cursos de Medicina e Cirurgia; os cursos de Matemática destinavam-se à formação de profissionais militares, e os demais cursos de caráter pragmático como Química, Agronomia, Economia Política, Desenho Técnico e Arquitetura eram oferecidos para os que não eram militares.

Os cursos que inauguram o ensino superior no Brasil: Academia Real da Marinha (1808) e Academia Real Militar (1810). Inaugurando os cursos médicos, foram criados em 1808, o curso de cirurgia na Bahia e o curso de anatomia e cirurgia no Rio de Janeiro. Atendendo à necessidade de formação de técnicos em economia, agricultura e indústria fundaram-se, na Bahia, os cursos de economia em 1808, agricultura em 1812, química em 1817, e o de desenho técnico em 1818, no Rio de Janeiro, o laboratório de química em 1812 e o curso de agricultura em 1814. (Idem, p.71).

No ensino superior, os cursos eram transformados em faculdades e permaneceram como institutos isolados, sem que houvesse interesse na formação de uma universidade. Essa educação voltada para a formação de profissionais liberais estava no contexto de atender às necessidades imediatas do Estado. Assim, pela primeira vez, “quase toda a obra escolar de D. João VI, impelida pelo cuidado de utilidade prática imediata, pode-se dizer que foi uma ruptura completa com o programa escolástico e literário do período colonial.” (Ibidem, p.71). Portanto, a tradição de manter o desinteresse da educação do povo permanecia, reforçando ainda mais o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira em que os beneficiários eram os nobres, os grandes proprietários de terras. Uma camada intermediária que surgia como consequência da ampliação dos quadros administrativo-burocráticos nos meandros do Estado e do governo.

Os cursos jurídicos foram criados somente após a independência. Em 1827, foi criado o curso de Direito em São Paulo e em Recife, que se tornam faculdades somente em 1854. As camadas intermediárias encamparam esses cursos não só para seguir a atividade jurídica, mas também para ocupar funções administrativas e preparar futuros parlamentares que atuariam em suas atividades políticas no parlamento brasileiro. Outra atividade que o curso de Direito

possibilitava era a dedicação ao jornalismo, traço comum na formação da imprensa brasileira; destarte o diploma, de um modo geral, era símbolo e significado de status e enobrecimento, sinal do homem letrado e erudito com formação humanística, distanciada cada vez mais da realidade de uma sociedade na qual o trabalho físico-manual era sinal de pertença ao escravo, ao mestiço e ao pobre, condição do sistema escravista ainda permanentes nessa sociedade.

A escravatura que desonrou o trabalho nas suas formas rudes enobreceu o ócio e estimulou o parasitismo, contribuiu para acentuar, entre nós, a repulsa pelas atividades manuais e mecânicas, e fazer-nos considerar como profissões vis as artes e os ofícios. Segundo a opinião corrente, “trabalhar, submeter-se a uma regra qualquer, era coisa de escravos”. Nessa sociedade de economia baseada no latifúndio e na escravidão, e à qual, por isso, não interessava a educação popular, era para o ginásio e para as escolas superiores que afluíam os rapazes do tempo com possibilidades de fazer os estudos. [...] As atividades públicas, administrativas e políticas, postas em grande realce pela vida da corte e pelo regime parlamentar, e os títulos concedidos pelo imperador contribuía ainda mais para valorizar o letrado, o bacharel e o doutor, constituindo, com as profissões liberais, o principal consumidor das elites intelectuais forjadas nas escolas superiores do país. (AZEVEDO, 1963, p.572-574).

Pela primeira vez, com o projeto de ensino instituído por D. João VI, altera-se de maneira substancial o sistema educacional do país, através da ruptura com o programa escolástico do período colonial e o controle total da Igreja. As disciplinas de ciências naturais como a Física, a Química, a Biologia, a Mineralogia e a Matemática foram deslocadas do curso de Filosofia para outros cursos da academia militar, para os cursos médicos, e posteriormente para as escolas politécnicas surgidas a partir de 1874. Esses cursos eram ministrados com livros-textos referentes a essas ciências, provindos principalmente da França, de lá vinham também muitos compêndios para o ensino secundário no Brasil. É indiscutível que essas reformas, assim como o aparecimento dos cursos de formação técnica-científica e a influência francesa no Brasil, trouxeram idéias e concepções que estavam em efervescência na Europa - em especial o pensamento positivista - que, mais adiante, no império e nos inícios da República, integraram a formação e o pensamento nacional:

Com o retorno de brasileiros que estudavam na Escola Politécnica de Paris (onde lecionava Augusto Comte), o positivismo veio a se firmar como a ideologia dos médicos, dos engenheiros, dos oficiais do exército e dos professores secundários das disciplinas científicas. Eles passaram a ser os ideólogos das frações progressistas das classes dominantes e das camadas médias urbanas, utilizando a doutrina positivista contra as doutrinas veiculadas pela Igreja Católica e, por extensão, contra o regime monárquico e a escravidão [...] Os estudos de filosofia (propriamente dita) deslocaram-se para as faculdades de Direito, onde foi menor a influência do positivismo. (CUNHA, 1980, p.63).

Costuma-se dizer que o processo de independência do Brasil resultou de dois motivos: o primeiro foi o desenvolvimento econômico e cultural promovido no país pela presença da corte portuguesa, o que avivou o sentimento de nacionalidade e o desejo separatista; o segundo, talvez o mais importante, foi a Revolução do Porto de 1820 em Portugal, que teve o caráter e a intenção de adotar reformas liberais no reino e, ao mesmo tempo, “recolonizar” o Brasil, por meio da recuperação da antiga dependência política e comercial rompida em 1808.

Esse é o motivo pelo qual a Revolução de 1820 provocou o retorno da família real para a Europa, assim como o agravamento dos antagonismos entre brasileiros e portugueses, que fez com que as elites do Brasil se articulassem em torno do príncipe regente, D. Pedro, a fim de evitar a subordinação às cortes de Lisboa. Desse modo, o desenvolvimento histórico da independência, proclamada em 7 de setembro de 1822, deve ser entendido tão somente como uma separação de Portugal, sendo essa decisão adotada em razão de conflito de caráter colonial no qual os grupos dominantes, de forma unânime, optaram por um governo monárquico como recurso para manter a unidade territorial e seus próprios interesses econômicos.

Nesse contexto, não seria estranho o fato de o Brasil apartar-se de Portugal sob a forma de império governado por um soberano que era, ao mesmo tempo, Imperador da nova nação e herdeiro do trono português. A emancipação foi articulada de acordo com as elites e com os interesses da Inglaterra em ampliar seus mercados, motivo pelo qual vai perseverar a dependência econômica obedecendo ao capitalismo inglês. A independência foi somente política, pacífico acordo entre as elites, de transferência dos poderes metropolitanos posteriormente absorvidos pelas classes dominantes da ex-colônia. De acordo com Caio Prado Jr.:

Outro efeito da forma pela qual se operou a emancipação do Brasil é o caráter de “arranjo político”, se assim nos podemos exprimir, de que se revestiu. Os meses que medeiam da partida de D. João à proclamação da Independência, período final em que os acontecimentos se precipitam, decorrem num ambiente de manobras de bastidores, em que a luta se desenrola exclusivamente em torno do príncipe regente, num trabalho intenso de afastá-lo da influência das cortes portuguesas, e trazê-lo para o seio dos autonomistas. [...] a independência se fez por uma simples transferência pacífica de poderes da metrópole para o novo governo brasileiro. Na falta de movimentos populares, na falta de participação direta das massas nesse processo, o poder é todo absorvido pelas classes superiores da ex-colônia. Fêz-se a Independência praticamente à Revelia do povo; e se isto lhe poupou sacrifícios, também afastou por completo sua participação na nova ordem política. (1979, p.48).

Diante desse aparato político e suas determinações, manteve-se intacta a estrutura econômica do Brasil, semelhante aos moldes da antiga colônia. A atividade econômica era centrada no latifúndio agroexportador, produtor de açúcar, algodão, tabaco e café; com relação à lavoura cafeeira, o país apresentou todas as possibilidades naturais favoráveis ao seu cultivo, tanto de clima como de solo. A partir dos anos de 1840-1850, o café foi a nova força motriz da economia brasileira, também beneficiada por produzir largamente um produto de grande importância nos mercados internacionais, considerado bebida de luxo nos países do ocidente. Esses gêneros de exportação, mesmo sujeitos às determinações e oscilações de preços do mercado internacional - motivo inclusive das crises cíclicas de nossa economia - produziram muita riqueza para o país; no entanto, somente para a minoria privilegiada que detinha o poder econômico e político. Solidificou-se a manutenção da mão-de-obra escrava como força de trabalho na lavoura do tipo plantation; a agricultura de subsistência, relegada a segundo plano, era suscetível a crises sucessivas de abastecimento e obstáculo para suprir as necessidades básicas da população, em especial as camadas consideradas inferiores, nos primeiros anos da independência.

Em meados da década de 1840 ocorreu o deslocamento da economia brasileira da região Norte, até então açucareira, para região Centro-Sul, que passou a ditar regras e monopolizar a economia brasileira, primeiramente por conta do ciclo do ouro, depois com o ciclo cafeeiro. Essas regiões deram, assim, o primeiro passo para a afirmação de sua força econômica; as novas elites mostraram seus interesses no setor político, revelando sua força na nova composição do poder no governo central, a partir do período regencial até a ascensão de Pedro II ao trono. Da mesma forma, as regiões Sul e Sudeste também se consolidavam efetivamente “como uma rica fonte de modelos culturais e educacionais que as regiões atrasadas, pobres e submetidas aos interesses predominantes, procuravam em vão reproduzir”, lembrando que já havia um núcleo cultural no Rio de Janeiro, que se expandiu pela região sudeste do país (XAVIER, 1994 apud ZOTTI, 2004, p.49). A extinção do tráfico de escravos (Lei Eusébio de Queirós de 1850), somada à circulação interna de capitais, e o surgimento de um novo setor econômico no sudeste favoreceu a chegada dos primeiros imigrantes para o trabalho livre. O cenário social de caráter excludente e elitista permaneceu quase que intacto na formação da sociedade brasileira. O Brasil do século XIX assistiu a um determinado desenvolvimento econômico, político e social que possibilitou o surgimento de alguns segmentos intermediários que desempenharam novas funções junto à burocracia estatal

e ao comércio; ideologicamente, absorveram a concepção conservadora e burguesa de mundo, decorrente dos movimentos conservadores da Europa.

Nesse panorama, era evidente que a classe dominante e senhorial - mantendo seus privilégios econômicos - não demonstrasse nenhuma preocupação para com os problemas nacionais, para com as péssimas condições materiais de existência da grande massa miserável e analfabeta, sem acesso à educação. Essa classe colocava, desde então, as classes subalternas a serviço exclusivamente de seus interesses econômicos, voltados para o mercado externo. Eis o relato de Prado Jr.:

O considerável desenvolvimento da lavoura cafeeira contará como primeiro fator no reajustamento da vida econômica do Brasil tão abalada desde a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro e a emancipação política do país. As crescentes exportações de café que tomam logo um vulto que deixa a perder de vista o intercâmbio comercial do passado. [...] Mas não será apenas esta a consequência mais imediata do desenvolvimento da lavoura cafeeira. Ele terá também o efeito de reforçar a estrutura tradicional da economia brasileira, voltada inteiramente para a produção intensiva de uns poucos gêneros destinados à exportação. (1982, p.168).

Em linhas gerais, a independência e a organização política do Brasil durante todo o Período Imperial foi um empreendimento dos setores dominantes da sociedade brasileira. Foi feita toda uma adequação das instituições públicas, das constituições, dos aparelhos jurídicos e eleitorais e do sistema educacional, de acordo com o domínio econômico e os interesses desta classe. Nos setores médios da sociedade, uma minoria social que tinha acesso aos estudos trazia consigo concepções liberais, geralmente conservadoras, que representavam os interesses das classes dominantes, e, assim, contribuíram para a manutenção das estruturas vigentes. O povo, a grande maioria iletrada e distante dos projetos políticos da elite, tampouco sabia o que significava direito político. Para Caio Prado Jr.:

Finalmente, o caráter classista do projeto se revela claramente na discriminação dos direitos políticos. Os grandes proprietários rurais, principais responsáveis pela Independência, reservavam-se todas as vantagens políticas dela. Com este fim, adota o projeto de uma complicada hierarquia de direitos políticos [...], vai sucessivamente restringindo o círculo dos cidadãos deles investidos. Excluem-se de todos, isto é, não se consideravam na terminologia adotada, cidadãos ativos os criados de servir, os jornaleiros, os caixeiros das casas comerciais, enfim, qualquer cidadão com rendimentos líquidos anuais inferiores ao valor de 150 alqueires de farinha de mandioca. Numa palavra, toda a população trabalhadora do país, os escravos naturalmente incluídos. (1979, p.51).

Eram muitas as contradições sociais e políticas neste país de economia sustentada pelo modelo primário-agroexportador, cujo poder estatal era controlado pelo setor econômico dominante, que não só o detinha na sua integridade, mas que não estava disposto realmente em colocar em prática qualquer projeto nacional. Isso significaria limitar os seus próprios privilégios, segundo estas elites. Por este motivo, foi uma constante da classe dominante e de alguns de seus representantes políticos a enunciação de discursos de caráter “nacionalista”, “liberal”, “popular”, entretanto distantes de alavancar qualquer projeto realmente em prática, principalmente, a educação enquanto significado mais amplo de formação social da jovem nação. (ZOTTI, 2004, p.37).

A ruptura do Brasil com Portugal criou um clima de entusiasmo favorável com relação ao ensino filosófico no país, suscitado pelas idéias predominantes na Europa do século XIX, que apesar dos embates e conflitos, aportaram no solo brasileiro e passaram a ser modelos seguidos pelos nossos intelectuais, muitos destes atuantes nos campos político e educacional.

Por conseguinte, é preciso refletir sobre as correntes do pensamento filosófico que atuaram na formação da cultura brasileira no Período Imperial e na instituição da Primeira República. A educação na Primeira República será abordada no último capítulo; neste momento se deve focar o desenvolvimento das idéias que influenciaram nas mudanças políticas no país, e, conseqüentemente, na educação.

Essa exposição torna-se importante na medida em que vai possibilitar o entendimento mais profundo da cultura sob a égide renovação/conservação da consciência brasileira, o que vai nortear os rumos e as decisões políticas sobre a educação, assim como influenciar os conteúdos disciplinares no ensino, *a priori* na disciplina de Filosofia do ensino secundário.

1.2. As correntes do pensamento filosófico brasileiro

Esta reflexão inicia-se com o desenvolvimento do pensamento brasileiro no campo político e filosófico a partir do século XIX, do período Imperial até a Primeira República (1889-1930). Nesse quadro histórico, destacam-se o Liberalismo no conjunto do ideário iluminista; o Ecletismo francês impregnado de romantismo e espiritualismo; a Escola de Recife e o materialismo-evolucionista; a doutrina positivista e o pensamento católico, este último com a tentativa de reafirmar o seu posicionamento diante das novas correntes.

Entende-se que estas correntes influenciaram a história do nosso pensamento, assim como promoveram não só a ruptura do pensamento monolítico católico como forjaram a nova mentalidade, a formação, a educação e a cultura, na história da nação brasileira. Tais correntes influenciaram reformas educacionais, adentraram nas escolas superiores e secundárias, amalgamando mentes, em especial no Colégio Imperial Pedro II, criado para ser modelo nacional de ensino secundário, no qual muitos pensadores citados neste trabalho foram professores da cadeira de Filosofia desta instituição.

A essência do pensamento brasileiro, suas tendências e implicações no cenário de formação espiritual, cultural e educacional, assim como seus esforços, contradições e limites serão abordados nas próximas páginas.

1.2.1. O Liberalismo

O Liberalismo foi o primeiro projeto que se contrapôs ao domínio cultural-político lusitano em vigor, forjando, assim, a emancipação colonial. Por este motivo, é preciso acentuar que o liberalismo é uma doutrina política-filosófica e ideológica, que foi construída, desenvolvida e amadurecida ao longo de um processo histórico das civilizações da Europa moderna e contemporânea. Uma das bases desta doutrina é o direito natural: reconhece que todos os homens nascem com certos direitos inalienáveis, tais como o direito à vida, à igualdade e à propriedade; de modo que traz consigo um conjunto de princípios éticos e políticos considerando a vontade individual como o fundamento das relações sociais, defendendo, portanto, as liberdades individuais: liberdade de pensamento e opinião, liberdade de culto e expressão, em relação ao poder do Estado que deve ser limitado. Defende o pluralismo de opiniões e idéias e a independência entre os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, que constituem o Estado. Assim, o liberalismo é uma doutrina que pertence, em um primeiro momento, à burguesia revolucionária em luta contra o Antigo Regime. (RÉMOND, 1997).

No campo econômico, o Liberalismo defendia a chamada “economia de mercado”. Seu principal teórico foi Adam Smith (1723-1790), que considerava a existência de leis inerentes ao próprio processo do desenvolvimento econômico, tais como a lei da oferta e da procura. Estas leis estabelecem o equilíbrio entre a produção, a distribuição e o consumo de

bens em uma sociedade; portanto, o Estado não deveria intervir na economia, mas apenas garantir a livre iniciativa e a propriedade privada dos meios de produção. (Idem, 1997).

A indagação que se faz diante do contexto desta doutrina é esclarecer o ponto ou a intensidade com que o Liberalismo e o Iluminismo foram aceitos pela cultura brasileira entre as últimas décadas do século XVIII e até meados do século XIX. Pode-se afirmar que houve aceitação dos princípios liberais e iluministas nos campos econômico e político, a partir da consolidação da independência na nação, todavia sem quebrar o núcleo central da cultura e da herança tradicional conservadora. (MOURA, 1978).

Na primeira constituição do Estado imperial brasileiro, outorgada em 25 de março de 1824 por Dom Pedro I, constavam os princípios de igualdade de todos perante a lei; e ainda a inexistência de privilégios no nascimento, o direito à propriedade e à liberdade, a exigência da condição de proprietário ou nível de renda que garantia o exercício dos direitos políticos, e a divisão dos poderes. As elites brasileiras buscaram no pensamento e no modelo liberal a inspiração para organizar o Estado brasileiro e adequá-lo a seus interesses. Não se pode esquecer que o Estado Liberal, nas suas origens européias, ainda era elitista, pois restringia a participação política nas instituições do Estado por meio do voto sensitário e da elaboração das leis à vinculada condição de quem tinha propriedade ou renda, excluindo, assim, grandes camadas da população. (PRADO, 1979).

Esta primeira forma de pensar a organização do Estado - se lhe coube o viés revolucionário contra o absolutismo, no caso europeu -, aqui o Liberalismo coincidia com a visão dos setores dominantes e das elites políticas em formação. Era consenso entre os estamentos superiores da sociedade recém emancipada que as principais instituições do Estado deveriam estar sob o controle dos proprietários de terras e escravos. No plano político, o pensamento liberal convergia para os interesses dos setores dominantes e das “classes emergentes” cooptadas. No plano social apresentavam-se contradições como a escravidão, que lançava por terra o reconhecimento do direito natural. Basta analisar as revoltas políticas e sociais, de influência do caráter liberal, que ocorreram no país do período regencial ao imperial, no qual não se apresentava a temática da extinção da escravidão de fato, salvo algumas excessões, mas somente de caráter teórico e não prático. (Idem, 1979).

O pensamento liberal e o modelo político-social de orientação moderna, mesmo sendo elitista, no caso europeu em princípio, assumiu no Brasil outra particularidade; de forma paradoxal, principalmente demonstrada na manutenção da escravidão durante praticamente todo o século XIX, assim como a exclusão social em grande escala. Isso ocasionou movimentos de revolta no Nordeste e em Minas Gerais, por exemplo, a Inconfidência Mineira. Este cenário, infelizmente, não mudou com o advento da Primeira República. (MOURA, 1978).

Essa ambiguidade que o liberalismo assumiu no Brasil era reflexo da colonização portuguesa e do fato do Estado português não ter aderido à ordem moderna. Após muitos conflitos, os setores dominantes na Colônia resolvem romper com a metrópole, e para este intento serviram-se do ideário iluminista e liberal, para que pudessem, a partir de então, administrar a sua própria vida econômica. Não houve aqui o enfrentamento da burguesia contra o absolutismo e a Igreja. (LARA, 1988, p.147).

Outro elemento importante para a análise do Liberalismo, segundo Lara, foi papel do catolicismo e seu enraizamento na cultura e na formação do pensamento brasileiro. No Brasil, não havia, até a independência, uma consciência de que o catolicismo representava conivência com as forças conservadoras na Europa, até mesmo em Portugal, como já expostas. Nesse caso, o catolicismo penetrou tão profundamente em nossa cultura que, nessa época, o liberalismo não encontrou condições para impor um projeto de cultura laica, da mesma forma que não interessava às elites aristocráticas rurais brasileiras, a frente desse processo histórico, confrontar e combater o catolicismo, muito pelo contrário, a “conciliação” prevaleceu novamente. Para Lara:

Destarte, o liberalismo expressão da razão iluminística, quebra todas as suas arestas, em contato com a realidade da nossa história e se expressa em termos de conciliação. Às classes dirigentes brasileiras que se servem das teses liberais para romperem o pacto colonial e se desvencilharem da metrópole portuguesa não interessava levar avante a crítica de instituições fundamentais da nossa história, como eram as estruturas latifundiária, escravista e católica. (1988, p. 148).

Essas foram as características da formação do Estado brasileiro; segundo alguns teóricos, existiu o que se pode denominar “Liberalismo Centrista”, seus representantes mais típicos foram Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846), Visconde de Cairu (1756-1835) e Hipólito da Costa (1774-1823). No fim de alguns anos de incertezas e conflitos na formação da nação, desde a época de D.Pedro I, do período regencial e do afastamento do Liberalismo

radical, instituiu-se de fato o Império Brasileiro. Como visto, o Liberalismo conservador e centralista foi a primeira estrutura de pensamento concebido fora dos meandros da esfera religiosa; pensamento este conduzido com todas suas contradições, o que reflete a própria incoerência de nossa elite desde as eras coloniais, divididas entre as doutrinas e as idéias gestadas nas nações hegemônicas e a complexa realidade nacional que sempre foi carente de projetos originais capazes de atender às reais necessidades da nação e do povo brasileiro.

O Estado brasileiro assumiu características liberais transplantadas para as demandas brasileiras; contudo, o Liberalismo entre nós não era nada democrático, o que não era contraditório diante daqueles que detinham a riqueza. No parlamento, só tinham assento os donos da terra e o Imperador com seu poder moderador. Esse jogo funcionou até os anos de 1860-1870, quando esse poder começou a ser questionado. É nesse cenário que as idéias liberais foram restituídas no movimento republicano, mas sem a preponderância ampla de sua força original, devido à própria debilidade com que fora adaptada na nossa cultura. A doutrina liberal será abordada novamente quando for discutido o ideário positivista que se tornou preponderante na formação da República, sufocando mais uma vez a democracia numa perspectiva popular. Sob essas circunstâncias históricas é que se vislumbrou as reais intenções de nossos setores dominantes e a formação de nossa intelectualidade; na mentalidade conciliadora do nosso pensamento emergiu, ao lado do Liberalismo político, a filosofia eclética espiritualista.

1.2.2. O Ecletismo

É consenso que a primeira escola de Filosofia desenvolvida no Brasil foi a Escola Eclética, que indica em seu próprio nome a linha da conciliação como norteadora do pensamento brasileiro. A idéia de conciliação situa-se entre o moderno e o antigo; a razão laica e a razão religiosa; como iniciativa de dar resposta às mudanças político-sociais que estavam ocorrendo na sociedade brasileira, sem perder, entretanto, a relação de manutenção e conservação das estruturas já vigentes. O filósofo que vai influenciar as novas gerações de brasileiros foi Victor Cousin (1792-1867).

Victor Cousin foi um filósofo que esteve ligado à vida intelectual da França após a Restauração de 1815. A buguesia, no poder, esforçava-se para eliminar tudo o que de radical havia sido trazido pela revolução. O Liberalismo de Cousin teve grande influência na

organização do sistema de ensino francês. Após visitar a Alemanha, conheceu os métodos educacionais daquela nação; ao retornar à França, Cousin redigiu a Lei da reforma da educação primária francesa, em 1833. Em 1840, ele foi nomeado ministro da Educação Pública; um de seus grandes feitos foi a reintrodução da filosofia cartesiana como Filosofia oficial, em todos os níveis de escolaridade.

Cousin não desenvolveu um sistema filosófico próprio, ao contrário; construiu o seu ideário a partir da influência das obras de outros filósofos. Seu ecletismo sistemático é a combinação de muitas filosofias diferentes, como parte da filosofia de Condillac e de John Locke, ou seja, transitava entre o empirismo e o sensualismo. Sofreu a influência de dois outros filósofos franceses, François Maine de Biran e Pierre Paul Royer-Collard. Manteve relações com Hegel e sofreu sua influência, “compartilhando da opinião do filósofo alemão de que a história da filosofia representaria etapas na formação do espírito”. (PAIM, 1967, p.79). Porém, distinguiu-se de Hegel “ao não conceituar como manifestação do espírito absoluto, mas como formas do espírito passíveis de regressão e repetição ao infinito” (Idem, ibidem), concatenando assim o método, historicista, o psicológico e o espiritualista, de grande influência no pensamento brasileiro. Sendo assim, Cousin definiu o Ecletismo como “um método histórico, supondo uma filosofia avançada capaz de discernir o que há de verdadeiro e o que há de falso nas diversas doutrinas”. (JAPIASSU e MARCONDES, 1991, p.61).

A filosofia de Cousin, portanto, caracteriza-se pelo ecletismo espiritualista. Entende-se por espiritualismo a doutrina que pratique a filosofia como análise da consciência. Essa palavra começou a ser utilizada e divulgada no século XIX por Cousin que, no prefácio da edição de 1853 de sua obra *Du vrai, du beau et du bien*, (Sobre o verdadeiro, o belo e o bem), escrevia sobre sua doutrina:

Nossa verdadeira doutrina, nossa verdadeira bandeira, é o espiritualismo; essa filosofia tão sólida quanto generosa que começa em Sócrates e Platão, que o evangelho difundiu pelo mundo, que Descartes colocou nas formas severas do pensamento moderno, que no século XVII foi uma das glórias e das forças da pátria, [...] e que no início desse século, reabilitado no ensino público, enquanto Chateaubriand e Madame de Stael a transportavam para a literatura e a arte...

Essa filosofia ensina a espiritualidade da alma, a liberdade e a responsabilidade das ações humanas, as obrigações morais, a virtude desinteressada, a dignidade da justiça e a beleza da caridade; e além dos limites desse mundo mostra um Deus, autor e modelo da humanidade, que, depois de tê-la criado evidentemente para um propósito excelente, não a abandonará no desenrolar misterioso de seu destino. Essa filosofia é a

aliada natural de todas as causas justas. Sustenta o sentimento religioso, favorece a verdadeira arte, a poesia digna desse nome, a grande literatura; é o apoio do direito; rejeita igualmente a demagogia e a tirania, etc. (COUSIN, 1853, apud ABBAGNANO, 2000, p.356).

Está presente em sua doutrina a justificação das boas causas políticas e religiosas. O método adotado em suas pesquisas filosóficas está fundamentado na observação interior da consciência, para evidenciar as verdades indubitáveis. Essa concepção revela em seu ecletismo a presença de um espiritualismo histórico. Assim, análise da consciência permite entender o mundo, a natureza e a história em seu caráter finalista ou providencial, pois, “além dos limites deste mundo, há um Deus”, que cria a humanidade e lhe dá um fim nobre e que “não a abandonará no desenrolar misterioso de seu destino”. (Idem, *ibidem*). A compreensão do mundo, da natureza e da história está ajustada à tradição teológica do cristianismo. A tradição e as instituições na história são interpretadas como manifestação do mundo humano, baseadas no mesmo princípio originário de todas as coisas, a saber, a divindade, a que se revela à consciência humana. Assim, a defesa das “boas causas” se traduz no conservadorismo que sugere, em sua teologia histórica, que os conflitos humanos seriam apenas “descompasso” diante da ordem cósmica, cabendo ao homem, nessa ordem natural, fazer as correções necessárias, daí o seu conservadorismo político.

Destarte, o Ecletismo como expressão filosófica da conciliação, em contato com a realidade brasileira, expressou a política conciliatória do Segundo Império. O Ecletismo assumido por grande parte da intelectualidade brasileira teve inspiração em Victor Cousin; sua filosofia não só se adequou à nossa realidade política com suas categorias de pensamento, como também auxiliou na constituição da primeira escola filosófica brasileira e irá influenciar a concepção espiritualista de homem e de educação. Segundo Paim:

A corrente eclética representa o primeiro movimento filosófico plenamente estruturado no Brasil. Suas idéias penetraram fundo em amplos setores da elite nacional e chegaram a se transformar no suporte último da consciência conservadora em formação. Não se trata de uma simples cópia do sistema cousiano, mas de uma livre interpretação dos vários elementos que o integram com o objetivo de adaptar à tradição e fundir num só bloco as diversas doutrinas incorporadas à nossa bagagem cultural, no período mais recente, sem maior aprofundamento. (1967, p.75).

A Escola Eclética, como primeira corrente filosófica configurada no país, revelou uma inusitada vitalidade ao granjear valiosas mentes que, inclusive, dedicaram-se a interpretar com determinada originalidade a corrente eclética de Cousin. Os pensadores vinculados a esse

movimento são Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846), Monte Alverne (1784-1855), Morais e Vale (1824-1866), Domingos Gonçalves de Magalhães (1811-1882), Eduardo Ferreira França (1805-1857), Antônio Pedro de Figueiredo (1814-1859), Tobias Barreto (1839-1889); esse último apenas no início de sua formação intelectual durante os anos de 1860. Dos intelectuais mencionados acima, segundo Antônio Paim, que ele denomina Ecletismo Esclarecido, os mais significativos foram Silvestre Pinheiro Ferreira, com seu empirismo e a conciliação entre o moderno e a tradição; Domingos Gonçalves de Magalhães, com a corrente psicológica e a valorização da pessoa humana e Antônio Pedro de Figueiredo, com sua ênfase a um cientificismo historicista. Neste trabalho, a atenção recai sobre os dois primeiros, considerados os mais significativos para Paim (1983), como expoentes daquilo que se começou a produzir no país no campo das idéias filosóficas.

Silvestre Pinheiro Ferreira era português e se fixou no Brasil, antes havia sido professor da cadeira de Filosofia Racional e Moral do Colégio de Artes de Coimbra, esteve na Alemanha nos anos de 1802 a 1809, presenciando as conferências de Fichte e Schelling. Silvestre Pinheiro viveu no Brasil entre os anos de 1809 a 1821. (Idem, p.81). Para Paim, o pensamento de Silvestre Pinheiro representou uma conciliação entre Aristóteles e Locke, apresentando ao público leitor uma reflexão epistemológica acerca do conhecimento, defendendo que no sujeito cognoscente estão qualidades e estados próprios estimulados pela experiência e pela observação; a linguagem exerce a mediação entre a idéia e a representação; assim, a linguagem e os nomes são entendidos como decodificadores do pensamento, conseqüentemente do conhecimento e da sociabilidade entre os homens. Assim, em suas *Preleções Filosóficas* (1813-1820), Silvestre Pinheiro destacou três princípios: i) os fundamentos e a construção de todas as ciências partem da experiência sensível; ii) a sistematização do conhecimento é assegurada pela identidade da razão humana - no nível ontológico - e pela correspondência que existe entre linguagem e realidade; iii) a filosofia, enquanto sistema, é a garantia do exercício do conhecimento.

Esse modelo de empirismo era o fundamento epistemológico da doutrina liberal, mais especificamente em Locke, configurando-se pela estabilidade ético-política da Inglaterra industrial e burguesa; sendo, portanto, uma situação diferente da brasileira, jovem nação enraizada no fluxo da razão laica liberal e da razão religiosa de tradição católica. Uma adesão consciente e radical ao conjunto desses postulados filosóficos seria uma utopia, motivo que

leva a entender a visão eclética e o consenso do liberalismo de centro, como se apresentava em Silvestre Pinheiro.

Havia que conciliar o liberalismo com os institutos da tradição: direito natural concebido nos moldes escolásticos, Ordenações Vicentinas, vínculos da Igreja com o Estado, etc. Existia sem dúvida uma percepção nítida da ligação entre modernidade e ciência experimental. Mas a tarefa urgente consistia em dar estrutura jurídica-administrativa ao país que recém conquistara a Independência. E assim por diante. (Paim, 1967, p.76).

Paim apresentou Domingos Gonçalves de Magalhães o mais importante representante da Escola Eclética no Brasil, ele privilegiou a corrente psicológica e humanista. Em 1858 foi publicado em Paris *Os fatos do espírito Humano*, logo traduzido para o português e reeditado no ano de 1865. Sua obra contém uma exposição sistemática do espiritualismo de Cousin com ênfase nos dados psicológicos. A tese de Gonçalves de Magalhães estava sustentada no seguinte raciocínio: “A base e o ponto de partida de tôdas as ciências filosóficas é a psicologia, da qual elas são ampliações e aplicações. A psicologia lhes dá o elemento subjetivo e reconhece as condições necessárias e absolutas da razão, objetos da metafísica.” (MAGALHÃES, apud PAIM, 1967, p.90-91). Essa posição traz também a crítica ao empirismo de Locke e Condillac, e expõe a doutrina eclética da percepção considerada por ele como “a questão fundamental da filosofia e de cuja solução dependem todas as outras”. (Idem, *ibidem*). Segundo Gonçalves de Magalhães, a sensibilidade pertence ao corpo e não à alma, cabendo ao espírito saber exercer livremente sua atividade. Parece que esse “saber” não inclui a percepção sensível, sendo apenas o pretexto racional para que a alma se pusesse em movimento para alcançar as verdades. Segundo Paim, “estabelecida, ao que supõe, com suficiente precisão a diferença entre perceber e saber, parece-lhe autorizada a seguinte conclusão”, e prossegue este autor:

*Sabe o espírito que há Deus, e o saber para o espírito é mais que perceber por intermédio dos sentidos; se êle o percebesse tão grande com o espaço sensível, não o acreditaria Deus e quereria saber o que Deus era; sabendo que êle é infinito, eterno, perfeito em tudo, não precisa percebê-lo. Todos os homens percebem os corpos da natureza e todos os sábios querem saber o que é a substância dos corpos; todos percebem o sol, e nenhum astrônomo julga menos certa a ciência que dêle tem pelos seus cálculos de que a que lhe é dada pela percepção sensível; ao contrário, todos julgam aparente a visão e real a ciência, porque assim é. Deus é real justamente porque ninguém o percebe. (Idem, *ibidem*).*

Independentemente do emprego arbitrário de conceitos mal fundamentados, Gonçalves de Magalhães representou uma nova atitude quando comparada à tradição escolástica; por este intelectual valorizou-se a Filosofia Moderna, mesmo sabendo o quanto foi difícil e limitada a sua inserção no espírito luso-brasileiro daqueles tempos. Paim, citando *ipsis literis* o referido pensador, que afirma taxativamente que “Descartes tirou a filosofia dos bancos da escola e a emancipou, restituindo-lhe o seu verdadeiro método, o psicológico, e a sua única autoridade, a da razão.” (Idem, p.92), o que dá a entender que a ciência é uma conquista efetiva do homem e que em nome dessa é que se reivindica os direitos do espiritualismo.

Segundo Paim, o espiritualismo eclético de Gonçalves de Magalhães coroa a valorização da dignidade da pessoa humana, ao alegar que o homem é um ente social que se exprime por suas ações morais, sendo estas as norteadoras da sociedade. Existe neste autor a ênfase no princípio da verdade, fruto da inteligência desenvolvida pela cultura de todas as ciências. O dever moral dos cultores da ciência é divulgar essas verdades, mesmo diante de opiniões contrárias; portanto, esse dever nunca deve ser imposto por meio da força, “a sociedade é livre como a nossa consciência e livre deve governar-se para se aperfeiçoar”. (Idem, *ibidem*).

A ênfase dada à condição humana na concretude de sua existência histórica - de cunho marcadamente escravista - não encontrava tradição precedente no pensamento brasileiro. Independentemente do lado conservador do Eclétismo, dos equívocos arbitrários no uso das categorias e suas mesclagens, não se pode tirar o caráter meritório dos autores em destaque, haja vista que era desafiante introduzir no campo da interpretação da realidade, do desenvolvimento, do conhecimento e da ciência, a seara do nosso passado histórico conservador. Portanto, não se pode olvidar que o espiritualismo de Cousin fora aceito na França - nação com tradição em movimentos sociais revolucionários - mas que mesmo assim respondia à índole do espírito católico francês. Nessa perspectiva, não se pode precipitar na emissão de juízos de valor sobre os fatos ocorridos na construção do pensamento filosófico no Brasil.

Transcorreu, durante meio século, a primeira manifestação autônoma do espírito nacional realizada pelas vias do Eclétismo, aproximadamente entre os anos de 1830 e 1870. No Brasil, essa corrente perdeu muito de sua conotação negativa - como observado na Europa - tendo sido adotada, quase que, no dizer de Paim, com a denominação de Eclétismo Esclarecido. A própria mentalidade política liberal de conciliação, durante o Segundo Reinado,

é atribuída ao estado de espírito que se identificava com essa filosofia. O Eclesiástico não encontrou barreiras no Brasil, mesmo quando a corrente católica tentou combatê-lo, assim:

O ecletismo como observa o prof. Miguel Reale, tinha a vantagem de “compor em unidade, não sem certo encanto verbal, o desejo de uma filosofia secular, próprios de homens que se consideravam emancipados de qualquer subordinação à Igreja, e a aspiração não menos viva de atender a um sentimento religioso alimentado desde o berço.” (PAIM, 1967, p.105).

Coube ao Eclesiástico brasileiro o mérito de incorporar ao pensamento nacional uma aceção da pessoa humana; sem sombra de dúvida, estava lançado um novo humanismo, que caberia denominar de Humanismo Brasileiro. Não obstante, se a reflexão sobre a condição humana - à parte de concepções ontológico-teológicas - fez parte da história europeia desde o Renascimento, o mesmo esteve ausente do pensamento luso-brasileiro por um longo tempo, pois, como já foi demonstrado, a Segunda Escolástica portuguesa estabeleceu um bloqueio ao espírito da filosofia moderna.

Portanto, somente com o movimento de renovação iniciado por Verney, desenvolvido por Silvestre Pinheiro Ferreira e complementado pelos ecléticos nacionais é que se tornou possível o novo humanismo, de base espiritualista, porém moderno. Os representantes de uma concepção moderada do Eclesiástico possibilitaram não só a incorporação do liberalismo centralista e consensual, como também o reconhecimento da autonomia do conhecimento científico. Cabe ressaltar que há no sistema eclético uma ciência de base empírica, a psicologia, e é ela que possibilita a legitimação das idéias e da tradição espiritualista.

Durante a década de setenta do século XIX, começou a ocorrer o declínio do Eclesiástico com o aparecimento de novas idéias surgidas com a formação da Escola de Recife e a ascensão do Positivismo. Foi Sylvio Romero com o lançamento, em 1878, do livro *A filosofia no Brasil*, que contribuiu com o impacto de “idéias novas” e de crítica ao pensamento brasileiro, em especial ao pensamento católico, ao Eclesiástico e ao próprio Positivismo. O que se viu foi o completo abandono do espiritualismo neste novo ciclo iniciado na história do pensamento brasileiro, sendo esse o próximo assunto a ser abordado, a partir do desenvolvimento da Filosofia Positivista e da Escola de Recife.

1.2.3. O Positivismo de Augusto Comte

O Positivismo é uma doutrina significativa no pensamento brasileiro desde a segunda metade do Período Imperial e principalmente na formação da Primeira República. Essa corrente emblemática na constituição da nova ordem política e na organização do Estado brasileiro republicano repercutiu também na cultura, na formação e educação brasileira. Nesse momento, é oportuno discutir sucintamente os aspectos principais da filosofia positivista, para permitir o entendimento de sua influência e as vertentes que passarão a nortear o pensamento brasileiro, a partir dos meados dos anos de 1850.

O positivismo é um sistema filosófico formulado por Auguste Comte (1798-1857), aceito como corrente filosófica a partir da segunda metade do século XIX, em que se observaram numerosas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental. Essa corrente filosófica desenvolveu-se no desdobramento do empirismo, aproveitando os resultados surpreendentes do desenvolvimento das ciências experimentais, como a Física e a Astronomia, e principalmente a Química e a Biologia. Somados a essas circunstâncias aparecem os primeiros argumentos evolucionistas e o desenvolvimento das ciências sociais baseadas na observação de fatos e eventos que conduziram à classificação de determinadas estruturas e fenômenos, antes consideradas naturais, em circunstâncias culturais. O mundo, a realidade, os eventos sociais e culturais passaram, enfim, a ser explicados a partir de um método inspirado na organização das ciências naturais, ou seja, na crença e domínio do que denominamos na ciência como *relação de causalidade*. (SIMON, 1998).

Em sua filosofia da ciência, Comte afirma que o Universo procede da matéria em evolução, no qual se inclui o homem, e que, quando este toma consciência de si, surge a história. O espírito humano se manifesta na sociedade e na cultura e passa por três etapas, sendo elas: a religiosa ou teológica, a filosófica ou metafísica e a científica ou positiva, como consta na primeira lição do *Curso de filosofia positiva*.

No estado teológico, o espírito humano dirige suas investigações para a natureza íntima dos seres, suas causas primeiras e finais. Nessa etapa, típica das sociedades ditas primitivas, os homens explicam os fenômenos da natureza, recorrendo a agentes sobrenaturais, deuses e demônios, que se manifestam no fetichismo, politeísmo e monoteísmo.

No estado metafísico, os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas. Os homens procuram demonstrar que os fenômenos naturais decorrem de essências, idéias, substâncias. Essa etapa na história corresponderia às sociedades que se estruturaram em torno das grandes religiões, como a da cristandade medieval e da cultura islâmica. Para Comte, o grande mérito dessa etapa é permitir a passagem para a ciência.

No estado positivo, os homens entendem a realidade e os fenômenos de maneira racional e científica. O espírito humano reconhece a impossibilidade de obter noções absolutas sobre a origem e o destino do universo e as causas íntimas dos fenômenos. Essa etapa insiste na regularidade dos fenômenos da natureza, daí a necessidade do uso do raciocínio e da observação para apreender as leis efetivas, as relações invariáveis de sucessão e similitude, motivo pelo qual não há a necessidade de Deus ou de deuses. A razão científica ordena todo o processo histórico, esse estágio corresponde às sociedades industriais contemporâneas.

A filosofia positiva constrói seu sistema a partir dos fenômenos observados (observação-indução), é preciso, porém, que estas observações sejam comprovadas por novas experiências. Nesse princípio é que a via positivista afasta da pura observação e incentiva a construção da ciência, porque sempre procura um equilíbrio diante das exigências da indução e da dedução. Por esse motivo, a evolução científica é determinada pelo grau de complexidade dos fenômenos; com base dinâmica, o filósofo classificou as ciências de acordo com sua complexidade e conforme os seus objetivos: ciências matemáticas, as astronômicas, as físicas, as químicas, as biológicas e, por último, a física social, ou, sociologia, porque essa ciência trata das leis gerais do indivíduo humano como ser social.

A característica maior do positivismo é a devoção à ciência - estado positivo – vindo na condição de o guia da vida individual e social do homem. O único conhecimento, a única moral e a religião dos homens. Essa concepção estimulou a afirmação e o desenvolvimento da organização técnico-industrial da sociedade moderna e expressou a crença otimista que acompanhou a origem do industrialismo no século XIX até meados do século XX.

No que se refere à política, Comte alegava que a humanidade marchava inevitavelmente para o estado positivo no qual a racionalidade seria superior ao pensamento veiculado pela religião e pela filosofia. O filósofo acreditava que a humanidade se encontrava

numa fase de desorganização social, nesse sentido, demonstrava seu lado conservador, opondo-se claramente aos princípios liberais comuns à sua época desde as revoluções burguesas, para defender que a reforma da sociedade seria possível através da ilustração das mentes, e essas reformas somente atingiriam as massas através da religião positiva.

A racionalidade é o fundamento do estado positivo e deve sustentar a organização social e o governo. A administração, na práxis do positivismo político, seria a atribuição daquele de maior competência; na teoria comteana, da sociedade industrializada e técnica, essa competência estaria com a elite científico-industrial, e é ela que deveria governar. Se à primeira vista, Comte é um conservador, um contra-revolucionário, sua filosofia não deixa de exprimir, entretanto, a realidade da burguesia no poder.

1.2.3.1. O Positivismo e a realidade brasileira

Não pretendemos resumir a história do positivismo no Brasil, até porque existem vários autores e obras fundamentais que permitem traçar a evolução dessa corrente no país e a sua influência no campo político e educacional. Por conseguinte, para entender como a intelectualidade brasileira aderiu ao positivismo no século XIX, é necessário basear-se na abordagem de Roque Spencer Maciel de Barros que analisa esse movimento em momentos distintos e os classifica como o positivismo de orientação científica, a vertente religiosa, o positivismo ilustrado e a versão do positivismo político. Essa concepção está alinhavada com o trabalho de Ivan Lins (1904-1975), *História do positivismo no Brasil*, editada em 1967, que trata da introdução e das etapas de desenvolvimento da filosofia de Comte, desde o período imperial até o seu avanço na Primeira República. Nossa análise se inicia com Antônio Paim e José Antônio Tobias, autor do livro *História das idéias no Brasil*.

Foi dito anteriormente que a nação brasileira nasceu sob a égide das idéias liberais e que a história do Império brasileiro é o triunfo desse intento. A inspiração liberal atravessou os sessenta e sete anos de monarquia, ostentando diferentes roupagens na ordem do pensamento, marcando a marcha da história nacional. A monarquia constitucional, apesar de seu caráter outorgado de 1824, com uma religião de Estado e as limitações da liberdade que isso implicou, recebeu a influência do liberalismo do consenso, centrista, romântico e conciliador, que permeou a vida do nosso Império.

Outra marca da formação do espírito nacional que nitidamente influenciou nesse período foi o Ecletismo espiritualista de Victor Cousin, que encontrou principalmente no pensamento de Domingos Gonçalves de Magalhães, a sua maior representação. Esse pensador, considerado o educador da alma nacional no campo da literatura, da história e da filosofia, significava ao mesmo tempo a síntese entre o Ecletismo e a doutrina política liberal. Roque Spencer Maciel de Barros o via, como “antiabsolutista, partidário da monarquia constitucional, antiescravista. Magalhães, apesar da fragilidade estética ou filosófica de sua obra, é, entre nós, um representante modelar do liberalismo romântico”. (BARROS, p.117).

No novo ciclo de idéias, iniciado a partir de 1860, o velho Gonçalves de Magalhães “combateu vivamente, nos *Comentários e Pensamentos* (Rio de Janeiro, Garnier 1880)”, as idéias e a ascensão do positivismo, o que demonstrava o declínio do Ecletismo (PAIM, 1985. p.54).

Esse modelo de Liberalismo, assim como o Ecletismo, começou, com o passar dos anos, a se petrificar e declinar. Todavia, antes desse evento, assistiu-se, ainda no período Imperial, segundo Barros, ao primeiro momento do positivismo comteano no Brasil, que, por conseguinte, teve vertentes distintas. A primeira vertente positivista foi a de orientação científica, que se limitou à figura de Comte cultuada pelos brasileiros que iam estudar na França e, quando retornavam ao Brasil, passavam a atuar nos centros de estudos médicos na Bahia e no Rio de Janeiro; ou entre engenheiros da Escola Militar, um dos centros irradiadores do Positivismo. Barros aludiu que nesse momento não havia ainda a atenção ao pensamento social comteano.

Assim, sem arrolar autores e obras que demonstram, mais ou menos acentuadamente, a influência de Comte, desde a década de 40, na Bahia, por exemplo, ou na década de 50, na escola militar do Rio de Janeiro, trabalho que já foi feito por Ivan Lins, na sua ‘História do Positivismo no Brasil’; queremos ressaltar, reafirmando observações que fizemos em outras ocasiões, que nessas décadas predominantemente românticas, a influência de Comte se limita aos domínios da Matemática, Física ou Biologia, isto é, ao plano das ciências “exatas” ou “naturais”. São principalmente médicos e engenheiros, ou estudantes de Engenharia e Medicina, voltados para problemas científicos ou técnicos, que se interessam pelos primeiros volumes do ‘Curso de Filosofia Positiva, sem dedicar maior atenção ao pensamento social de Comte. (1978, p.119-120).

Os primeiros indivíduos que manusearam os volumes do Curso de Filosofia Positiva de Comte encontraram uma perspectiva filosófica mais ampla que o ideário liberal romântico,

pois essas concepções não ofereciam reflexões sobre o desenvolvimento das ciências que estavam ocorrendo. Assim, o cientificismo preservado principalmente na Real Academia Militar teve a sua forma mais bem elaborada nas mãos de Benjamin Constant (1836-1891), que em 1857 escreveu a sua *Teoria das Quantidades Negativas*, sob a influência da matemática de Comte e, mais tarde, tornou-se professor dessa escola em 1873. Benjamin Constant tornou-se um dos líderes do movimento republicano, representando o positivismo político do início da Primeira República.

É importante enfatizar o modelo de orientação científica que a intelectualidade brasileira adotou; paradoxalmente “os positivistas brasileiros deram as costas à ciência” para se manterem fiéis à doutrina comteana, ou seja, como arautos incontestes da doutrina aderiram à acepção fechada e absoluta de ciência defendida pelo próprio Auguste Comte. No entanto, o que se viu, a partir da segunda metade do século XIX, contrariava a própria concepção de ciência protagonizada pelo filósofo; o desenvolvimento da Medicina, da Matemática, o aparecimento das geometrias não-euclidianas, o modelo do matemático alemão Riemann apresentado em 1854, em que “por um ponto do plano não se pode traçar nenhuma paralela a uma reta do plano”; e ainda o desenvolvimento da Física. Enquanto isso, no Brasil, a mentalidade brasileira omitia:

O outro aspecto corresponde ao entendimento da ciência mesma, que Comte considerava esgotada com a construção da mecânica celeste, termo de sua evolução normal. O desenvolvimento da matemática e da física iria contrariar frontalmente essa hipótese. Ainda assim, a exemplo do que ocorria na medicina, os positivistas brasileiros deram as costas à ciência para manter-se fiéis à doutrina de Comte. E o faziam tendo em suas mãos as cátedras de matemática e o ensino de Engenharia, tanto civil como militar. (PAIM, 1985, p.110).

Essa concepção de ciência mostrava o atraso não só da chegada desses novos conhecimentos ao Brasil, seja na filosofia ou na ciência, mas também o atraso na mentalidade dessa intelectualidade nacional, que nada tinha a ver diretamente com a realidade exterior, era um problema interno do conservadorismo arraigado na vida brasileira. O que se podia notar era a existência de uma “modernidade reacionária” que rejeitava as próprias mudanças nos paradigmas científicos, evidenciando a resistência conservadora de nosso espírito.

A mentalidade positivista predominante somente foi derrotada e, com muita resistência, comprovada, segundo Paim, por Otto de Alencar (1874-1912) e Amoroso Costa (1885-1928). Eles vinham da formação positivista, mas que comprovadamente romperam

com o ideário comteano, graças à reconstituição de suas atividades como professores e pesquisadores na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, iniciando, assim, a reação contra o positivismo na esfera da Matemática, fato que levou ao surgimento de um grupo de discípulos a tomar contato com a nova física em formação (Idem, p.110). Esse grupo foi o responsável pela libertação do pensamento científico da tutela de Comte a partir de 1916.

A Academia de Ciências do Rio de Janeiro contribuiu para romper com o conservadorismo no campo científico. É nítida a resistência positivista aos desdobramentos da ciência com seu descrédito diante dos novos paradigmas científicos. A título de ilustração, a vinda de Albert Einstein ao Brasil a convite da Academia de Ciências em 1925, representou, no campo da Física, o desenvolvimento da Teoria da Relatividade, que havia sido publicada pela primeira vez em 1916. Na recepção dada a Einstein, apenas o positivista Licínio Cardoso reprovava a nova física.

O evento serviu para evidenciar o isolamento dos positivistas, nos círculos científicos. Licínio Cardoso é uma voz isolada ao condenar em nome de Auguste Comte, em artigo divulgado em O Jornal (16 de maio), o que denominou de “Relatividade Imaginária”. Levado o tema à discussão na Academia, vê-se pelas atas (transcritas pela Revista da Academia Brasileira de Ciências (1): 125-130, abril, 1926) que não ocorre uma só intervenção em favor de Licínio Cardoso. Além disto, suas idéias são refutadas por Adalberto de Menezes, Álvaro Alberto, Inácio do Amaral e Roberto Marinho, figuras representativas da cultura científica do período. (Idem, p.111).

Neste breve desenvolvimento sobre o Positivismo e sua orientação científica no Brasil, destacam-se três momentos: seu surgimento ainda no Período Imperial, no qual fez frente ao liberalismo centrista e romântico como resposta ao campo de atuação do desenvolvimento técnico da Escola Militar e das escolas de Medicina, há muito já haviam se desvinculado da tradição das escolas filosóficas e católicas no movimento de renovação da educação, desde os primórdios da vinda da família real. No segundo momento, o positivismo possibilitou o “surto de novas idéias” dos anos de 1860 a 1870, período em que o ideário positivista se expandiu, relacionando-se ao plano de desenvolvimento e mudança econômica do país, no qual o sistema político e educacional brasileiro foi questionado pelos positivistas, atuantes na esfera e na disputa do poder nas suas concepções científicas. O terceiro momento esteve já no ambiente que correspondia à hegemonia positivista na ordem republicana, ou seja, no campo político; entretanto, essa hegemonia não tinha mais correspondência no campo científico, no qual esse paradigma se mostrava esgotado. Se já havia uma crise da ciência moderna

produzida por ela própria, em virtude dos novos paradigmas na Física, na Matemática, na Química e na Biologia nos países avançados; salienta-se que, neste país, muitos estavam aquém desses novos conhecimentos, por causa da resistência arraigada dos nossos intelectuais positivistas.

Outra vertente identificada no positivismo brasileiro teve conotação religiosa e derivava do pensamento comteano, mantido pela Igreja Positivista. Os dois maiores representantes desse movimento foram Miguel Lemos (1854-1916) e Teixeira Mendes (1855-1927), grande arauto e defensor da doutrina do mestre, por acreditar que a doutrina de Comte “coordena e aplica os princípios e corolários científicos da Religião da Humanidade”. (Idem, 109). Mesmo com a morte de Teixeira Mendes, a Igreja Positivista sobreviveu, no entanto, sem que tivesse passado de simples seita. Apesar dos esforços desses intelectuais, as elites brasileiras não se interessaram por essa vertente religiosa do positivismo. Por isso, pode-se afirmar que o êxito da filosofia de Comte não coube a essa vertente, mas à científica, à ilustrada e à política. No entanto, para que seja possível continuar o desenvolvimento dessa análise no campo do pensamento, é necessário retomar o cenário econômico e social brasileiro a partir da segunda metade do século XIX, para perceber a razão de ser de outras vertentes do comtismo que caracterizaram “surto de novas idéias”.

Retrocedendo em nossa análise até a década de 1850 na qual ocorreram mudanças substanciais no cenário brasileiro, com o fortalecimento da produção cafeeira durante a década de cinqüenta. Comparado aos tempos anteriores, a sociedade brasileira passou por um processo de mudança acelerada decorrente do processo de urbanização, assim como a renovação das elites político-financeiras distintas. As velhas elites tradicionais nordestinas viviam das últimas safras canavieiras e de sua propriedade escravocrata; por outro lado, as elites cafeeiras do Rio de Janeiro, que, desde meados do século, asseguravam seus interesses políticos junto ao Imperador. Como lembra Caio Prado Jr., o surgimento e a ascensão da aristocracia paulista, que se constituiu na herdeira econômica da civilização do café, e ainda não gozava da mesma influência política conquistada pelos proprietários da província do Rio de Janeiro. (PRADO Jr., 1982; TOBIAS, 1987).

Apesar de certo desenvolvimento econômico garantido pela produção cafeeira e a sua alta aceitação no mercado internacional, os tempos imperiais serão criticados e, por isso, no seu esgotamento chegarão ao fim. As contradições do sistema se aguçaram, principalmente

com o término da guerra do Paraguai em 1870; a partir de então estavam em jogo não somente a futura construção de um novo regime político, mas também - com todas as contradições - o grupo formado por proprietários rurais, uma grande massa de escravos e uma exígua classe média urbana.

Nesta ebulição social, talvez a mais importante questão residisse no problema da desmontagem do sistema escravocrata, que, a partir dos anos de 1870, tornou-se de fato irrevogável, pelo próprio desenvolvimento econômico produtivo, pela pressão internacional da Inglaterra e de demais nações, que há muito não toleravam mais esse tipo de sistema de trabalho. Em 1871, foi promulgada a Lei do Ventre Livre, que, apesar de seu caráter moderado constituía a limitação desse sistema de trabalho. Datam desta época os primeiros debates e experiências com trabalhadores estrangeiros, em especial os europeus, pois o problema de falta de mão-de-obra passou a ocupar o centro das discussões, culminando com o iminente fim da escravidão. (PRADO Jr., 1982).

A difusão do comtismo no Brasil ensejou a formação especial na formação de uma vertente, denominada por Roque Spencer Maciel de Barros de “Positivismo Ilustrado”, que contou entre os seus integrantes Luís Pereira Barreto (1840-1923), Alberto Sales (1857-1904), Pedro Lessa (1859-1921) e, contemporaneamente, Ivan Lins (1904-1975).

Não resta dúvida de que o comtismo social começou a se revelar nos domínios do pensamento político brasileiro entre as décadas de 1860 e 1870, de modo que na expressão dessa corrente, destacou-se a pessoa de Pereira Barreto, considerado o primeiro positivista completo; tendo estudado em Bruxelas, foi convertido a essa filosofia em 1857. Publicou juntamente com Brandão Júnior, obras sob a influência do pensamento sociológico de Comte. No livro *A Escravatura no Brasil*, pontou os problemas da escravidão e os meios para resolvê-los, defendendo a abolição de forma paulatina sem maiores danos sociais à propriedade. Quando se analisa a prática abolicionista no país, constatam-se as etapas sucessivas do processo: a Lei do Ventre Livre, a Lei dos Sexagenários e a abolição definitiva em 13 de maio de 1888.

A partir de 1874, teve início a publicação de *As Três Filosofias*, no qual o positivismo mostrou toda a sua força e eficiência no campo sócio-político. Nessa obra, Pereira Barreto negou o determinismo geográfico, sustentado pela idéia de que como povo tropical, estaríamos fadados à estagnação e ao fracasso. Ao contrário; Perreira Barreto insistiu na

universalidade histórica de nossa nação e de nosso povo, como parte constituinte da humanidade. Nas palavras Barros.

Se a humanidade é uma só, se há uma lei que a rege, necessariamente, todos os povos, aí incluído o nosso, hão de ser governados por ela. E, nesse caso, abre-se pra nós as mesmas esperanças que para todos os demais: chegaremos ao estado positivo, à sociedade industrial, à unidade das crenças e à felicidade. [...] o “determinismo histórico” da lei dos três estados nos redimiria. A diferença entre os povos, pois que a humanidade é uma só, não é de natureza, mas de fase. (1978, p.122-123).

Percebe-se que a lei dos três estados se revela como instrumento de conhecimento que possibilita o entendimento de nosso processo histórico. Segundo Pereira Barreto, o Brasil entrou tarde na história, motivo pelo qual percorremos o estado teológico e nos encontramos no estado metafísico - no seu tempo presente - cabendo atravessar esse estado o mais rápido possível; por isso a necessidade de uma aliança provisória com os representantes do futuro, os positivistas, que vão auxiliar a formação de um estado orgânico, triunfando no final o Positivismo. A aplicação desse projeto, fruto dessa união na forma concreta, era ilustrado pelas correntes da sociedade brasileira na tentativa da supressão da religião de Estado reclamada pelos legistas, o incentivo à imigração, iniciada após a Lei Eusébio de Queiroz; a secularização da vida civil, a liberdade dos acatólicos, a reforma da educação; lembrando que os acatólicos conquistaram o direito de ter as aulas de religião facultativas no Colégio Pedro II na década de 1870. Assim aponta o próprio Pereira Barreto:

Sabemos agora para onde vamos. Temos a chave do futuro; possuímos o fio condutor que, com segurança, nos dirige através do presente dédalo social; podemos nitidamente determinar a nossa situação mental e prever o desfecho inevitável que o complexo do passado reserva às gerações, que nos hão de suceder. (Apud BARROS, 1978, p.124).

É necessário fazer uma breve menção a Alberto Sales, que revelou em seus escritos a sua autonomia em relação a Comte, mesmo permanecendo sob sua inspiração. Em um de seus escritos, *Ensaio sobre a moderna concepção do direito*, publicado em 1885, interpretou a seu modo a evolução do Direito, aplicado à lei dos três estados, em que Direito e Moral se identificavam. Conforme Barros:

Ao estado teológico corresponde a noção de Direito Divino, ao estado metafísico, a idéia do Direito Racional e ao estado positivo haverá de corresponder a uma concepção positiva do Direito. Enquanto o Direito, nos dois primeiros estágios aparece como algo de convencional, imposto pela força material, no estado positivo, com a convergência das opiniões e das crenças, essa força desaparecerá. Em lugar da coerção, que é o que o distingue da Moral, haverá a cooperação, propiciada por aquela convergência, e com ela a identificação entre Direito e Moral. (1978. p.126).

Alberto Sales defendia e reconhecia que ainda prevalecia no Brasil o estado metafísico; assim como Pereira Barreto, advogava a idéia da aliança transitória com os “representantes do futuro” para chegar ao estado positivo. Outro aspecto de sua obra foi a defesa da democracia, que sob ótica político-jurídica era o estado definitivo da humanidade e, evidentemente, ainda a ser construída no nosso país. Assim:

A Teologia produz a teocracia, a Metafísica a aristocracia e a positividade a autêntica democracia. O Estado será então reconhecido como uma força social (e não mais como força sobrenatural, como na Teologia, ou natural como na Metafísica) e limitará a sua ação às atividades temporais, ficando os “direitos” constitutivos da atividade especulativa - liberdade de opinião, de ensino, etc. - sob a égide do órgão especial do poder espiritual. (Idem, p.127).

O que se pode concluir acerca dos pensadores ilustrados eram suas mentalidades científicas e a ênfase de sentido pedagógico e político de suas propostas. Politicamente, suas acepções aproximavam-se de uma república liberal-democrática; em especial Alberto Sales, ideólogo da república liberal, portanto contrário às concepções autoritárias e antidemocráticas do mestre Comte. Com relação à dimensão política na passagem para a República, essa versão do Positivismo Ilustrado não foi a que predominou.

A história do Segundo Reinado demonstrou na sua evolução, as provas mais que evidentes de incompatibilidade para com o progresso do país, e essa situação tornou-se mais nítida a partir de 1860. No campo político, além da campanha abolicionista, veio adir também a campanha republicana. A questão partidária agravou-se desde 1862; com o fim da conciliação, grupos de conservadores e de liberais reformistas fundaram a Liga Progressista, transformada em 1864 em Partido Progressista, tendo substituído o antigo Partido Liberal. Os desentendimentos entre conservadores e liberais acabaram por inviabilizar o novo partido, pois os primeiros pretendiam limitar a reforma que exigiam a descentralização administrativa e o aperfeiçoamento da justiça; os liberais queriam ampliá-la para o voto universal, autonomia provincial e a abolição da escravatura. Nesse abalo político, os liberais voltaram ao poder em

1866; no entanto, o Imperador demitiu o gabinete em 1868, apesar de sua ampla maioria parlamentar, sob a pressão de Duque de Caxias, descontente com as críticas com relação à condução da guerra com o Paraguai. Com a queda do ministério Zacarias, provocaram-se dissidências no Partido Liberal; algumas figuras importantes foram formar as fileiras republicanas, fortalecendo o republicanismo. (CARVALHO, 1996).

1.2.3.2. O movimento republicano

Os primeiros passos dados em direção à República aconteceram em 3 de dezembro de 1870. Nesse dia, começou a circular no Rio de Janeiro o jornal *A República*, que trazia em primeira página o Manifesto Republicano assinado por personalidades do meio político, intelectual e jornalístico, entre eles Quintino Bocaiúva, Aristides Lobo, Lopes Trovão, Saldanha Marinho e Rangel Pestana. O documento resgatava as lutas republicanas, criticava a monarquia e defendia a implantação da República. A princípio esse manifesto teve pouca ressonância; seu programa foi considerado moderado, o que revelava, na verdade, a fragilidade liberal das mentalidades políticas e intelectuais no âmbito de nossa formação cultural.

Mais impactante foi o Partido Republicano de São Paulo, fundado por assembléia de políticos e fazendeiros de café, na cidade de Itu, em 1873. A força econômica do café e a irradiação política promovida por professores e estudantes da Faculdade de Direito provocaram a difusão do republicanismo pela província, o que mais tarde produziu políticos representativos para o país, como Prudente de Moraes e Campos Sales, futuros presidentes da República. Com o passar do tempo, esse movimento espalhou-se por todo o país. Outro elemento agregador do movimento republicano e de enfraquecimento do Império foi o problema da questão militar, uma série de conflitos envolvendo o Império e a oficialidade na década de 1880, que levou o exército a afastar-se da monarquia e a aderir às idéias Republicanas.

Essas e muitas outras idéias contribuíram para a erosão do edifício imperial. A tarefa republicana passa a ser de substituição de governabilidade e construção de uma nova nação. A emancipação dos escravos foi amplamente saudada pelo jornal paulistano *Diário Popular*, ligado ao Partido Republicano paulista. A abolição, abrindo caminho para a República, era um acontecimento, tanto de múltipla regeneração da nação, assim entendido, quando dava início a um tempo novo, o que era a crença de muitos políticos e intelectuais. Entretanto, o

desafio era enfrentar as várias visões diversificadas que cada grupo republicano desejava e representava.

O primeiro grupo de republicanos pensava que, para a restauração da soberania nacional, a república ideal deveria seguir o modelo americano da independência das ex-colônias inglesas. O governo republicano na visão de seus protagonistas não deveria ser confundido com a multidão formada pela plebe que agitava os núcleos urbanos do Império. A idéia de república devia estar voltada para o bem comum e para o bem da pátria; o que tornava necessária a convocação de uma assembléia constituinte que instaurasse o federalismo. Os republicanos entendiam que, somente no âmbito local e em número restrito, tornava-se possível a gestão da coisa pública, assegurando ao exercício a preservação das virtudes comuns ao cidadão republicano. Esta era a posição dos proprietários rurais, principalmente os paulistas produtores de café, em que o partido republicano mais organizado existia desde 1873. Nas palavras de Carvalho:

A província passara por grande surto de expansão do café, e sentia-se asfíxiada pela centralização monárquica. Para esses homens, a República ideal era sem dúvida a do modelo americano. Convinha-lhes a definição individualista do pacto social. Ela evitava o apelo à ampla participação popular, tanto na implantação quanto no governo da República. Mais ainda, ao definir o público como a soma dos interesses individuais, ela lhes fornecia a justificativa para a defesa de seus interesses particulares. (2003, p. 24).

Esse modelo americano não era o que convinha aos setores da população urbana, desafetos da monarquia. Estes eram compostos por pequenos proprietários, profissionais liberais, professores e estudantes. Entendiam em suas concepções republicanas que o regime imperial limitava as oportunidades de trabalho, e que era moroso em relação à tomada de decisões políticas. Por outro lado, entendiam que o modelo liberal, defendido pelos paulistas não era atraente, pois consagrava a desigualdade, numa sociedade de raízes marcadas na concentração do poder econômico e político e na desigualdade social. É neste contexto que Silva Jardim, pregador da República Jacobina, via, na possibilidade da proclamação da República, a irrupção do povo na vida política, em que punha em destaque os temas relativos à pátria e à fraternidade, relegando a um segundo plano as questões relativas à federação, que com tanto ardor despertavam os republicanos paulistas. Silva Jardim entendia o governo como a combinação entre poder e povo e afirmava ser necessário instituir uma presidência poderosa por aclamação da vontade popular, posteriormente seguida pelo sufrágio universal.

Esse grupo tinha na Revolução Francesa sua fonte de inspiração; não obstante, deixavam escapar os aspectos que a distinguiam de nossa situação cultural e política. Segundo José Murilo de Carvalho, faziam apelos abstratos em favor da liberdade e da igualdade, sem mostrar como tornar de fato concretas essas conquistas. Outrossim, a idéia de povo era abstrata, pois sempre foi miserável a dura realidade do povo sempre distante do poder político, por causa dos representantes do poder econômico, e dos intelectuais, apesar da aparência contrária apresentada nos discursos e nas plenárias parlamentares.

A idéia de povo era abstrata. Muitas das referências eram quase simbólicas. Os radicais da República falavam em revolução (queriam mesmo que esta viesse no centenário da grande Revolução de 1789), falavam do povo nas ruas, pediam a morte do príncipe-consorte da herdeira do trono (era um nobre francês), cantavam a Marselhesa pelas ruas. Mas, caso tivesse sido tentada qualquer revolução do tipo pretendido, o povo, que em Paris saiu às ruas para tomar a Bastilha e guilhotinar reis, não teria aparecido. As simpatias das classes perigosas do Rio de Janeiro estavam mais voltadas à monarquia. A igualdade jacobina do cidadão foi aqui logo adaptada às hierarquias locais: havia o cidadão, o cidadão-doutor e até mesmo o cidadão-doutor-general. (Idem, p.26).

As camadas populares eram afeitas à monarquia, o que restringia a compreensão do significado real de ser cidadão, prevalecendo a visão restritiva acerca dessa categoria no campo das relações sociais concretas na esfera política e econômica. Esse era o motivo que fazia com que os movimentos políticos reformadores fossem sempre organizados por uma elite; não somente no sentido econômico, mas também nos poucos letrados e intelectuais, elementos de uma sociedade rigidamente dividida em classes. É nessa perspectiva que Sérgio Buarque de Holanda frisou a dubiedade de nossa formação política; os limites do ideário liberal que abriam as portas para a importação e ascenso das idéias positivistas.

É curioso notar-se que os movimentos aparentemente reformadores, no Brasil, partiram quase sempre de cima para baixo: foram de inspiração intelectual, se assim se pode dizer, tanto quanto sentimental. Nossa independência, as conquistas liberais que fizemos durante o decurso de nossa evolução política vieram quase de surpresa; a grande massa do povo recebeu-as com displicência, ou hostilidade. Não emanavam de uma predisposição espiritual e emotiva particular, de uma concepção da vida bem definida e específica, que tivesse chegado a maturidade plena. (HOLANDA, 2000, p.160-161).

O Liberalismo democrático jamais se naturalizou entre nós, mesmo com o ideário republicano em formação, não deixando de lado nossas condições sócio-culturais e as relações políticas e econômicas advindas do processo e da construção do Estado brasileiro. Cumpre,

desde logo, assinalar que a filosofia política de inspiração positivista impôs a presença marcante de Auguste Comte na cultura brasileira, que vai ser incorporado na mentalidade política de grande parcela da elite econômica e intelectual, principalmente com o advento e desenvolvimento da República. A particularidade dessa vertente está no fato de interpretar o comtismo *ipsis literis* na sua concepção conservadora, entendendo que a adoção da política científica nos preceitos comteanos implicava abolir o sistema representativo e incorporar um regime ditatorial a ser exercido por aqueles que tinham assimilado tal espírito. Nesse sentido, vai desaparecer todo o projeto pedagógico e democrático reivindicado pelo Positivismo Ilustrado e, predominar o princípio determinista de que diante das condições sociais concretas tornava-se necessário impor pela força e em nome de uma nova ordem a ser estabelecida, que pudesse incorporar os segmentos sociais à sociedade moderna, orientada pelo Estado.

A versão positivista da república, em suas diversas variantes, oferecia tal saída. O arsenal teórico positivista trazia armas muito úteis. A começar pela condenação da Monarquia em nome do progresso. Pela lei dos três estados, a Monarquia correspondia à fase teológico-militar, que devia ser superada pela fase positiva, cuja melhor encarnação era a república. A separação entre Igreja e Estado era também uma demanda atraente para esse grupo, particularmente para os professores, estudantes e militares. Igualmente a idéia de ditadura republicana, o apelo a um executivo forte e intervencionista servia bem a seus interesses. [...]. Por último, a proposta positivista de incorporação do proletariado à sociedade moderna, de uma política social a ser implementada pelo Estado, tinha maior credibilidade que o apelo abstrato ao povo abria caminho para a idéia republicana entre o operariado, especialmente o estatal. (CARVALHO, 2003, p.27).

Os militares representaram o grupo social que mais se sentiu atraído por essa concepção de sociedade e de república. Principalmente pela influência e ação do general Benjamim Constant, o positivismo quase se transformou em religião de Estado. Nos discursos e nos jornais, as palavras como sistema, integração, incorporação, ordem, progresso, alardeavam a política local. (PAIM, 1967). É interessante perceber o fato extremamente paradoxal de que, segundo as teses positivistas, um governo militar seria um retrocesso na ordem social.

Cumprido, desde logo, lembrar mais uma vez o fenômeno da adaptação das idéias. Os militares tinham formação técnica e se sentiam fortemente atraídos pela ciência e pelo desenvolvimento industrial e, com a República, o desejo de fazerem parte do próprio Estado. A elite civil tinha formação literária, mas não podia prescindir do Estado como princípio de proteção de seus interesses, motivo pelo qual, mesmo com a ascensão da corrente liberal no

governo, liderada por Rui Barbosa, assiste-se à conciliação diante dos poderes, mesmo com a incorporação do modelo formal americano na organização jurídico-político do Estado. Por outro lado, numa sociedade ainda com ranços escravocratas, agrária, e com poucas oportunidades de colocação no campo do trabalho, havia os bacharéis desempregados, os militares insatisfeitos e os estudantes a serem formados, que viam no emprego público a possibilidade de sobrevivência e ascensão social. Carvalho classifica esse fenômeno social como estadania, algo comum até os dias atuais. Assim, ele nos relata:

[...] os vários grupos que procuravam em modelos republicanos uma saída para a Monarquia acabavam dando ênfase ao Estado, mesmo os que partiam das premissas liberais. [...] A sociedade escravocrata abria poucos espaços ocupacionais, fazendo com que os deslocados acabassem por recorrer diretamente ao emprego público ou à intervenção do Estado para abrir perspectivas de carreira. Bacharéis desempregados, militares insatisfeitos com os baixos salários e minguados orçamentos, operários do Estado em busca de uma legislação social, migrantes urbanos em busca de emprego, todos acabavam olhando para o Estado como porto de salvação. A inserção de todos eles na política se dava mais pela porta do Estado de que pela afirmação de um direito de cidadão. Era uma inserção que se chamaria com maior precisão de estadania. (2003, p.29).

Se a popularidade da política positivista iniciada com Benjamin Constant teve êxito na região Sudeste - a mais rica do país - logo adiante o eixo do movimento deslocou-se para o Rio Grande do Sul. Em 1891, estruturou-se no estado, por obra e liderança de Júlio de Castilhos (1860-1930), um governo baseado nesses princípios, que afirmava que a governabilidade era questão de competência. Júlio de Castilhos “repudiava abertamente o sistema que fazia repousar a legitimidade do mandato governamental na expressão do voto popular”. (PAIM, 1967, p.182). Enquanto que no ideário liberal o poder vem da representação, no castilhismo a origem do poder encontrava-se no saber; era assim que a doutrina castilhistas, em sua ampla sistematização, entendia os meandros da política. Entende-se que essa leitura era o reflexo de uma longa história do período monárquico e liberal. Sabe-se que no jogo da representação liberal o que sempre valeu foi o interesse de grupos e os conchavos conciliatórios das elites, sejam elas do setor dominante do nordeste ou do centro-sul; enquanto que a Monarquia não se constituísse obstáculo.

A herança de Castilhos decorrente de sua liderança surgiram novas lideranças: Borges de Medeiros (1864-1961), Pinheiro Machado (1851-1915) e Getúlio Vargas (1883-1954). Além do sentido dúbio e nocivo que tomara o liberalismo, outro fato crucial era o sentido retrógrado e autoritário do comtismo avesso às teses da liberdade de consciência e de direito,

tendo sido incorporado por esses grupos políticos no contexto de um movimento supostamente progressista - que se opunha à Monarquia -, nas palavras de Paim:

Enquanto o pensamento moderno associa ao regime republicano as teses e idéias que ganharam forma na ‘Declaração dos Direitos do homem’ de 1789, em nome dos quais se realizaram as revoluções americana e francesa, o republicanismo comteano é de índole medieval. A ‘Declaração’ consigna a igualdade política e social de todos os cidadãos, o respeito às opiniões e crenças, a liberdade da imprensa e da palavra, etc. A mensagem de Comte é radicalmente diversa. Seu alvo é a instauração do chamado regime sóciocrático, concebido à imagem do sistema político estruturado na Idade Média, correspondendo aproximadamente aos Estados totalitários surgidos em nosso século. Com o agravante de que a regulamentação da vida social, pelo poder discricionário, deveria abranger desde as relações no seio da família até nos limites em que se poderia efetuar a investigação científica. [...] O republicanismo totalitário, de inspiração comteana, se chegou a ser combatido por alguns positivistas como Alberto Sales, veio a se transformar na corrente política dominante no país. (1967. p.181).

O cunho autoritário das instituições de inspiração positivista - sobrepondo-se ao ideal liberal democrático - predominou durante toda a Primeira República (1889-1930). Esse panorama político, na tentativa de conciliar progresso, autoritarismo e estatismo no limiar da República, refletia nossas longas raízes de tradição luso-brasileira, desde os tempos imperiais e o despotismo ilustrado pombalino do século XVIII. (CARVALHO, 2003). Ao longo desse período uma geração de intelectuais buscaram uma identidade e uma base para a construção da nação, ou melhor, uma concepção de fato republicana. O que se observou, entretanto foi o desencanto para com a obra de 1889, que encontra em Alberto Sales e Alberto Torres os mais críticos desse momento:

Os propagandistas e os principais participantes do movimento republicano rapidamente perceberam que não se tratava da república dos seus sonhos. Em 1901, quando seu irmão exercia a presidência da República, Alberto Sales publicou um ataque virulento contra o novo regime, que considerava corrupto e mais despótico do que o governo monárquico. A formulação mais forte do desencanto talvez tenha vindo de Alberto Torres, já na segunda década do século: “Este Estado não é uma nacionalidade; este país não é uma sociedade; esta gente não é um povo. Nossos homens não são cidadãos”. (2003. p.33).

Na leitura de Roque Spencer Maciel de Barros, nota-se que, apesar do positivismo ocupar o primeiro posto do conservadorismo político, não se pode esquecer, que a República como idéia e organização formal, almejava ares liberais, como bem mostra a constituição de 1891, não deixando, evidentemente, de ser autoritária no que se refere às questões sociais ou

de direitos; enfim, triunfaram as teses positivistas que se conciliavam com as aspirações liberais e não com as que a contrariavam.

Além do Positivismo, um outro movimento intelectual foi relevante para a formação de cultura brasileira, é o caso da Escola de Recife (1870), que recebeu grande influência do pensamento alemão, tratou-se de um movimento e de uma escola no sentido de formação doutrinária de caráter filosófico, posição defendida por alguns pesquisadores do pensamento brasileiro, justamente pela sua variabilidade de correntes. (PAIM, 1967; LARA, 1988).

1.2.4. A Escola de Recife

A Escola de Recife caracterizou-se pelas vias do Materialismo e do evolucionismo personificados por Ernesto Haeckel em seu monismo-evolucionista. Segundo Tobias, de modo particular, quatro fatores contribuíram para a origem e expansão do Materialismo-Evolucionista da Escola do Recife:

Primeiro, a veneração pela Filosofia e Literatura alemãs, através das quais chegou ao Brasil a ala materialista, originada do criticismo de Kant; segundo, o fato de líderes do Materialismo e do Evolucionismo se dizerem baseados nas Ciências Positivas e nas últimas descobertas das Ciências Experimentais; terceiro, o espírito da Escola do Recife contra a Escolástica, o que era suposto equivaler contra a tradição rançosa e inimiga de todo o progresso e novidade científica; em quarto lugar, a campanha movida pelo Materialismo e pelo Evolucionismo, representado pela Escola do Recife contra a Metafísica, então identificada com o Idealismo e com a ignorância, tendo tornado documento clássico a esse respeito a tese de doutoramento de Sylvio Romero “Deve a Metafísica ser considerada morta?” (1987, p.130).

O que determinou a importância da Escola de Recife era seu esforço especulativo e suas polêmicas; a crítica em torno do ecletismo espiritualista, do reducionismo positivista em voga, e o posicionamento contra a escolástica; ao combate fervoroso ao conservadorismo de nossa herança religiosa ainda encastelada e fossilizada nos meandros da educação e do ensino, como fora colocado por Silvio Romero. Em termos filosóficos, a reflexão de alguns pensadores, mesmo limitados no que se refere ao desconhecimento de algumas filosofias e doutrinas políticas européias, contribuíram para a formação das idéias e do pensamento no campo do humanismo brasileiro, chegado, aqui, tardiamente. (PAIM, 1967; TOBIAS, 1987).

O humanismo de Tobias Barreto (1839-1889) foi o grande expoente da Escola de Recife, que recebeu a influência do monismo haeckeliano e, nessa concepção, dedicou-se aos

estudos do Direito. Em determinado momento ele rompeu com o mecanicismo próprio do monismo de Haeckel, que defendia o mesmo princípio de tratamento entre o mundo natural e o mundo humano; deste modo, introduziu novas categorias que indicariam um finalismo imanente no ser e na atividade do homem. Tobias Barreto apresentou essa tese sem cair no ultrapassado espiritualismo. Este novo sentido de reflexão filosófica sobre o homem e o mundo colocou-o como o precursor da corrente culturalista no pensamento brasileiro, tendo seu lugar de destaque no século XX. Conforme Lara:

Tobias irá enfatizar, por isso, a especificidade do mundo da cultura e o considerará como objeto próprio do conhecimento filosófico, em oposição ao conhecimento científico, voltado para o estudo da natureza. (1988, p.159).

Influenciados por Tobias Barreto, outros pensadores se posicionaram no mesmo ambiente cultural como Artur Orlando (1858-1916), Clóvis Bevilacqua (1859-1944) e Sílvio Romero (1851-1914). Esse último foi o pensador brasileiro que mais chamou a atenção para os fatos e circunstâncias dos acontecimentos nos anos de 1870, nos quais “um bando de idéias novas esvoaçou sobre nós de todos os pontos do horizonte”, o que lhe permitiu, também, fazer duras críticas ao sistema educacional brasileiro, em especial ao ensino de Filosofia no secundário, (PAIM, 1967, p.125). Assim:

A mocidade acadêmica e os círculos intelectuais, por todo o país, adotam o que se poderia denominar de espírito crítico. Por muitos anos não se estruturam correntes de pensamento algo delineadas. suscitam-se idéias que se tornavam simpáticas sempre que poderiam nutrir o inconformismo. Assim, toma-se conhecimento, indiferentemente, de Comte, Libré, Taine, Renan, Darwin, Spencer, Antero de Quental. (Idem, p.126).

Os ecos dessa atitude de crítica reflexiva para com a cultura brasileira, nos moldes do humanismo e do pensamento moderno, foram muito importantes, pois, em obediência a esse espírito, abriu-se a possibilidade de uma reflexão mais profunda sobre a pessoa humana no contexto de nossa sociedade. Todavia, tal intento não foi suficiente; abafado diante do ideário Positivista, não só reduziu a concepção de homem, como também se impôs como mentalidade geral. O tom conservador, próprio de nossa sociedade, contribuiu para que essa corrente se afirmasse ainda mais, o que de fato aconteceu, como visto, com o avanço do Positivismo Ilustrado, e na sua outra versão, a política conservadora.

O estudo da Escola de Recife é indispensável para compreender a História das Idéias no Brasil, com seus elementos-chaves de combate à Metafísica e o triunfo do cientificismo e do materialismo, difundido por Verney e Pombal. O evolucionismo-materialismo da Escola do Recife foi fenômeno restrito ao Nordeste brasileiro, “como as leis educacionais eram, então, feitas, na cidade do Rio de Janeiro, não existiu reforma educacional diretamente banhada de Haeckel-Tobias Barreto” (TOBIAS, 1987, p.131), até porque, no Nordeste, a influência do pensamento clerical era ainda forte nas instâncias educacionais.

1.2.5. O pensamento católico

1.2.5.1. Ultramontanismo romano e influências no Brasil

O pensamento católico no Brasil teve o seu revigoração no século XIX com o ultramontanismo romano, movimento conservador da Igreja, ocorrendo no centro de sua instituição.

Segundo o professor Lara, a reação católica pode ser explicada levando-se “em conta três ordens de fatores: o movimento de reforma a que se submete a Igreja Católica no Brasil na segunda metade do século XIX, o ultramontanismo e o tradicionalismo”. (LARA, 1988. p.151; VILLAÇA, 1975).

Entenda-se por Ultramontano aquele que segue a orientação de Roma, do papa; Roma está no *ultramontes*, *além dos montes*, nos alpes. Esse movimento configurou-se em meados do século XIX. O ultramontanismo nasceu de raízes conservadoras; sob o impacto das revoluções liberais européias e o desenvolvimento filosófico e científico que agitaram Roma e o trono pontifício. Esse catolicismo plasmado com a mesma concepção medieval unitária de Mundo foi marcado pelo centralismo institucional e por um fechamento da Igreja sobre si mesma, recusando o contato com o mundo moderno. A reação buscou a consolidação doutrinária teológica em torno de alguns anátemas: condenação do capitalismo e da ordem burguesa, rejeição da Filosofia, da Ciências e das artes modernas, aversão aos princípios liberais e democráticos e sobretudo ao socialismo. (KÜNG, 2002).

Fundamentado na ortodoxia tridentina e no pensamento aristotélico-tomista, conscientes de que essa orientação doutrinária constituía a força a e manutenção da unidade

católica, os pontífices romanos - desde Gregório XVI até Pio XII - não mediram esforços para que esta consolidação ocorresse. O ordenamento ultramontano, a sua rigidez e a aspiração unitária foi reproduzida por todas as esferas da Igreja institucional na Europa, na América, Ásia e África. De acordo com o exposto:

Os católicos da segunda metade do século XIX e da primeira metade do século XX pareciam amarrados num meio confessional com sua própria visão de mundo. Mal notavam quão burocratizada e centralizada era a estrutura do ministério da Igreja. As formas de organização da Igreja ficaram modernizadas e sacralizadas ao mesmo tempo, e o clero tornou-se mais disciplinado que nunca porque fora tão separado do “mundo” quanto possível. (Idem, p.203).

A expressão doutrinária mais explícita dessa concepção religiosa foi a Encíclica *Quanta Cura* e o *Syllabus*, nas quais era retomada a luta pela hegemonia da autoridade espiritual da Igreja sobre a sociedade civil. De acordo com esses documentos, a sociedade deveria impregnar-se de catolicismo; a educação seria submetida à Igreja e o clero estaria fora da jurisdição do Estado. (PIO IX, 1864. apud HOYOS, 1963).

O ultramontanismo também vai se revelar na forma política, uma vez que muitos católicos ultramontanos formaram partidos políticos em seus respectivos países; usando das próprias prerrogativas liberais de liberdade e de direito, reivindicavam defender os direitos católicos e a autoridade papal.

A partir da segunda metade do século XIX, o modelo ultramontano começou a ser implantado no Brasil. Anterior a esse período, desde a época colonial, a Igreja no Brasil já havia sido sujeita ao padroado. Os reis portugueses tinham o direito de escolher os indivíduos que ocupariam o governo das dioceses, das paróquias ou de qualquer outro cargo eclesiástico, como também o direito à cobrança de dízimos. Segundo Lara, essa situação era uma anomalia na Igreja Católica, pois, desde o “Concílio de Trento, a Igreja primou-se pelo modelo institucionalista eclesiástico distinto das instituições do Estado; todavia, no Brasil, essa situação inexistia.” (1988, p.151).

Nesse sentido, desde o início do século XIX, surgiram vozes em oposição à situação da Igreja no país, pois o período áureo da era colonial do poder religioso católico há muito já não existia; internamente havia uma insatisfação com a continuidade do regalismo. As hierarquias eclesiais brasileiras, tendo como liderança inicial D. Romualdo Antônio de Seixas

- que se tornou primaz no Brasil entre 1827 e 1842 - encetaram grandes esforços para moldar a Igreja apoiada em Roma e nos ventos do ultramontanismo, com o intuito de fugir ao controle do Estado.

1.2.5.2. O Tradicionalismo

Embora o ultramontanismo e o tradicionalismo sejam semelhantes e próximos sob vários pontos de vista, é sabido que o primeiro é um movimento que diz respeito à vida da Igreja em relação à sustentação das atitudes doutrinárias e das práticas que eram impostas por Roma às Igrejas Católicas de outros países. Já o tradicionalismo caracteriza-se como uma corrente de pensamento que propugna a tradição como fator determinante dos valores humanos.

O tradicionalismo era uma contestação ao ideário liberal racionalista e individualista, no qual a razão individual seria o fator último de determinação dos valores. Nesse sentido, o tradicionalismo entende que a razão individual teria que ser sujeita à razão social, e que esta se manifestava na tradição e na história. Esse movimento conservador surgido na Europa correspondeu à reação contra a Revolução Francesa, estruturando-se como corrente política, jurídica, filosófica e teológica, tendo como representantes na primeira fase de seu pensamento os católicos Joseph De Maistre, Louis De Bonald e Lammenais. (PAIM, 1985). Diante dessa caracterização, o tradicionalismo é entendido como um projeto social global no qual a religião ocupa o primeiro lugar, opondo-se à sociedade liberal e laica e a qualquer projeto moderno de organização social, revelando, assim, o seu conservadorismo no campo político.

1. Anti-racionalismo, no máximo a razão subordinada a uma origem divina e controlada pela revelação; 2. Nacionalismo; 3. Apologia da hierarquia social; 4. Defesa das estruturas intermediárias entre Estado e indivíduo; 5. Hostilidade ao sufrágio universal; 6. Defesa do direito natural como fundamento e norma absoluta da vida social distinto do direito natural iluminista. (...); 7. Crença de que existem valores superiores à vida humana, aos quais deve ser sacrificada; 8. Antiindividualismo sem ser coletivismo; 9. Hostilidade com o liberalismo, Reforma Protestante, Revolução Francesa, Capitalismo (sonho de regresso a uma sociedade agrária), Tecnologia, ciência moderna e progresso; 10. O uso da violência não é banido; é subordinado à justiça, enquanto o liberalismo tendia para o pacifismo e punha ênfase no debate, parlamentar e pela imprensa para resolver os impasses sociais; 11. Defesa da comunidade local e seus privilégios; 12. Insistência no concreto, nas liberdades concretas, em oposição ao liberalismo considerado como abstrato e irreal; 13. Presença, em graus diversos, de uma atitude favorável à religião como força social. (Idem, p.57).

É certo que o tradicionalismo opera no campo político, conseqüentemente reflete-se também no campo das idéias filosóficas e na cultura. Assim, respeitando a outros pensadores, será considerado por Paim como o principal articulador do tradicionalismo no Brasil do século XIX, no campo das idéias, D. Romualdo Antônio de Seixas, natural do Pará, onde iniciou seus estudos, completando-os na ordem do Oratório em Lisboa. Sua influência filosófica no desenvolvimento da cultura luso-brasileira se revelou através de Verney e Silvestre Pinheiro.

Quando retornou ao Brasil, foi professor de Retórica e Filosofia, tendo suas *Obras Completas* publicadas em seis volumes. D. Romualdo foi o primeiro a combater a Filosofia eclética de Cousin, advertindo a mocidade para que “esteja de sobreaviso, e não se deixe iludir das quiméricas especulações de um sistema que, (...) vai naufragar-se e perder-se nos últimos limites de um idealismo exagerado, (...) em uma filosofia de pura abstração, que diviniza o nada e reduz o Cristianismo e a vida a uma vã fantasmagoria.” (Idem, p.59). D. Romualdo via na filosofia de Cousin premissas panteístas; para contrapor esta tendência buscou os tradicionalistas neoescolásticos, que em seu tempo tentavam uma renovação da Filosofia Cristã e a retomada dos valores cristãos tradicionais. D. Romualdo valorizava o papel da mente humana, da razão e dos sentidos para a descoberta de verdades fundamentais, prevalecendo, portanto, a importância da fé, revelada na sua filosofia. Para combater o Ecletismo e outras manifestações de caráter puramente racionalista, D. Romualdo fundou o semanário *Noticiador Católico*, jornal que circulou de 1848 a 1860, e patrocinou em 1852 a edição do compêndio de Frei Itaparica. (Idem, ibidem).

Quanto ao compêndio de Frei Itaparica, esse manual de Filosofia foi adotado e utilizado nas escolas secundárias e superiores de ensino da Bahia. Essa obra foi mencionada por Silvio Romero em *A filosofia no Brasil* (1878), no qual afirmou que esses escritos estavam “abaixo da crítica” e não deviam figurar-se como um “trabalho sério”. Frei Itaparica não se filiou ao Ecletismo, mesmo tendo-o estudado; suas ligações referiam-se ao tradicionalismo religioso.

Ao analisar o ensino de Filosofia da escola secundária brasileira - tendo o Colégio Pedro II como referência nacional para outras escolas - observa-se claramente que os programas e conteúdos ministrados a partir das reformas da segunda metade do século XIX são de influência e índole espiritualista eclética, como o apresentado no livro de Barbe, *Cours*

élémentaire de Philosophie, adotado desde a reforma de 1856. Confrontando com o projeto inicial desse colégio por ser a referência nacional, o uso do compêndio de Frei Itaparica, nas escolas do Nordeste, sinalizava para o campo das disputas não só filosóficas, mas também culturais, com a permanência do peso religioso na disputa das mentes em formação. (VECHIA, 1998; PAIM, 1985).

Os levantamentos de que se tem notícia revelam não só a existência da meditação filosófica nas instituições religiosas, mas também a transmissão nas escolas e no ensino daquilo que é filosoficamente produzido, como é o caso da obra de Frei Itaparica e de outros mais, na vertente tradicionalista e nos embates com outras doutrinas. (PAIM, 1985).

Além de D. Romualdo Antônio de Seixas, outros nomes estão filiados ao tradicionalismo; a expressiva presença de parte da obra de José da Silva Lisboa, Visconde de Cairú (1756-1835), e Frei Firmino de Centelhas (1819-1887), que publica em 1864 o *Compêndio de Filosofia Católico-Racional*, sendo professor do Seminário Diocesano. (LARA, 1988).

O ultramontano e tradicionalista José Maria Correia de Sá e Benevides publicou em 1887 a *Filosofia Elementar do Direito Público Interno, Temporal e Universal*. Como professor, ministrava suas aulas na faculdade de Direito de São Paulo. Nesta obra, coexiste uma mistura de escolástica com Krausismo, a serviço da defesa de uma sociedade teocrática, do combate ao Liberalismo e o “contumaz positivismo”. Benevides posicionava-se contra o voto universal e a emancipação da mulher, defendendo uma sociedade patriarcal. Sendo a filosofia a razão subordinada às verdades reveladas, sustentava que a Igreja de Cristo explica e interpreta a lei natural pública. (MACEDO, 1978).

1.2.5.3. A renovação da Escola Católica

Entre os fins do século XIX e meados do século XX, no limiar divisor entre o conservadorismo e a renovação católica, apareceu Raimundo de Farias Brito (1863-1917), natural do Ceará, ele fez o curso de Direito em Recife, concluído em 1884. Entre suas obras destacam-se *A filosofia como atividade permanente do espírito humano* e *Finalidade do Mundo*, esta como a síntese de sua filosofia e sua influência no pensamento filosófico brasileiro.

Farias Brito considerava a Filosofia como uma atividade perene, em que o espírito assume o mundo em sua totalidade e dentro da qual a consciência, com a devida clareza, desenvolve sua atividade. Consciência e espírito se identificam nessa concepção; Farias Brito retoma o espiritualismo, particularmente influenciado pela obra de Bergson. O pensador tem plena consciência das implicações da crise da Física, do materialismo-mecanicista e dos limites do evolucionismo e do relativismo, e “conceitua as teorias modernas, genericamente, como doutrinas de dissolução”. (PAIM, 1967, p.170).

O direcionamento principal que o pensador deu aos seus estudos foi notável no campo da consciência, que consiste em entender através do método da introspecção a condição humana e o seu lugar no conjunto da natureza e da existência cósmica.

O homem é colocado no mundo sem saber de onde vem, nem para onde vai; conhece o peso de sua existência e as duas necessidades em torno das quais se reúnem todas as outras: a necessidade de se alimentar, condição para a sobrevivência, e a necessidade de aprender, esta, considerada a mais elevada atividade do espírito, resultante das funções intelectuais. (BRITO, 1951).

Sendo assim, é possível admitir duas vias distintas para a existência humana: a via do corpo, que para a sua formação se opera por meio da nutrição, e a segunda; a via do espírito, considerada a face interna subjetiva. O trabalho garante o desenvolvimento material; os estudos e a busca do conhecimento garantem o desenvolvimento do espírito, sendo esta condição de todo o progresso humano.

A humanidade enfrenta grandes dificuldades em sua marcha ascendente; com grandes sacrifícios e esforços contínuos, segue aumentando seus conhecimentos. Ainda que a verdade sirva-lhe de guia, a humanidade vê-se ordinariamente cercada de uma infinidade de erros, é esse o motivo, das lutas contínuas e perenes. A história, em relação ao movimento intelectual, é a mesma constante nas lutas da verdade contra os erros e as superstições. Nessa concepção de homem e de mundo, existe uma força que reside no ser humano, a qual todos teriam acesso direto, pois ela reside no intelecto, ao que acrescenta:

Ora, se a única força de que temos consciência é de ordem intelectual, sendo esta a que melhor conhecemos, é dela que devemos partir para interpretar as outras forças. E como tudo é harmônico e tudo obedece no mundo à lei da analogia, devemos daí inferir que toda força é uma idéia ou um pensamento. (Idem, p. 338)

Em virtude desses eventos o homem não pode esmorecer e julgar que o mundo não tem salvação, e que a humanidade caminha em direção a um fim caótico; por isso pode, contrariamente, ter consciência de que esse mesmo homem carrega em si o direito e o dever de buscar as soluções para os embates da vida.

Sobre a “finalidade do mundo”, segundo Farias Brito, a natureza tem o seu maior enigma no próprio homem. A finalidade do mundo é encontrada na investigação do significado real da imensidão que o cerca, como também na interrogação dos segredos da consciência, de maneira com que o homem possa compreender a parte que lhe cabe neste mundo. Pelo aspecto físico-materialista, entende-se o mundo da forma como ele se apresenta em sua natureza externa; já no aspecto subjetivo, compreende-se na necessidade de trazer à luz da consciência a finalidade mesma do mundo, e da função ao qual o homem está destinado a cumprir. (PAIM, 1967. p.169-171).

Assim, o destino do homem e o destino do espírito em geral almejam alcançar o mais alto grau de desenvolvimento, ou seja, o domínio da realidade. Existem duas espécies de domínio: o domínio sobre a natureza, alcançado pelas ciências da matéria, e o domínio do homem sobre si mesmo, através da ciência do espírito, isto é, a Filosofia. Pode-se, seguramente, conceber à luz da razão que a finalidade primordial do homem no mundo é o conhecer, e a finalidade do mundo que o abriga é existir para o conhecimento.

Farias Brito teve por projeto a restauração da antiga metafísica criticada por Kant, e empenho em reparar, também, o espiritualismo; por esse motivo a sua obra foi fator de aglutinação “plena e acabada, pela primeira vez na história do pensamento nacional” dando início à “Escola Católica” (Idem. p.175). O pensamento de Farias Brito preparou um grupo de jovens entre os quais se destacou Jackson de Figueiredo (1891-1928), que aderiu ao espiritualismo e depois ao catolicismo, possibilitando uma nova fase do pensamento católico brasileiro (PAIM, 1985).

Na vida republicana, triunfaram as idéias liberais no Brasil. No contexto do catolicismo brasileiro, observou-se o término da fase regalista, principiando a etapa de emancipação entre sociedade religiosa e sociedade civil. Como visto, no âmbito interno a Igreja já ansiava pela República, o que confluuiu para sua reestruturação, apoiada em Roma e no ultramontanismo. No âmbito político-jurídico, o Decreto 119-A de 7 de janeiro de 1890 determinou a separação entre Igreja e Estado, confirmada pela constituição de 1891. (NAGLE, 2001; VILLAÇA, 1975).

Implantado o novo regime, pelo menos nos dois primeiros decênios da República, não aconteceram maiores querelas entre católicos e liberais, católicos e positivistas ou mesmo com os maçons; os conflitos que foram comuns na fase imperial brasileira, principalmente no campo das idéias, permaneceram latentes. São poucas as vozes que se opuseram a esta nova condição ou mesmo que defenderam posições políticas anteriores; para muitos do clero havia terminado a época do desprestígio da Igreja Católica, largamente acentuada com a instituição do regalismo. (Idem, *ibidem*).

Para entender a escola e o pensamento católico a partir dessa época, é necessário ater-se à situação da Igreja, pois “com Pio IX havia chegado ao máximo a reação da Igreja ao mundo moderno, o Syllabus e o Vaticano I são disso testemunho”. (LARA, 1988, p.161). Na eleição de Leão XIII, em 1878, a Igreja começou a estabelecer o diálogo com a modernidade, passos lentos, porém continuados. Leão XIII compreendeu que era necessário para a Igreja romper o seu isolamento no qual se encontrava, por isso promoveu iniciativas culturais com o intuito de defender o catolicismo dos ataques veementes vindos tanto da sociedade laica quanto de católicos insatisfeitos com o ultramontanismo reinante. Em 1879, foi apresentada a Encíclica *Aeterni Patris*, dando impulso ao estudo do tomismo, e, em 1888, a Encíclica *Libertas* que versava sobre a liberdade que é definida como *excelente bem da natureza*, mesmo fazendo críticas contundentes quando desvinculada da liberdade e do compromisso ético. Em 1891, é apresentada a Encíclica *Rerum Novarum*, que iniciava oficialmente a doutrina social da Igreja, fazendo crítica à condição desumanizadora dos trabalhadores produzida pelo sistema capitalista. (KÜNG, 2002; LARA, 1988).

Destacaram-se à frente do movimento renovador da Igreja, respondendo às novas atitudes de Leão XIII que ressoavam no Brasil, duas personalidades do clero: padre Júlio

Maria (1850-1917) e D. Sebastião Leme da Silveira Cintra (1882-1942), nascido em Espírito Santo do Pinhal, na época, uma próspera cidade do ciclo do café. assim:

Vão despertar o catolicismo brasileiro da sonolência em que vivia, nas Igrejas e nas cerimônias litúrgicas, muito por tradição e um pouco porque para aí foi acuado pelo liberalismo, e vão lançá-lo à conquista de espaços sociais para atuar. (LARA, 1968, p.161).

Pode-se considerar que o padre Júlio Maria tenha sido um moderno, no sentido em que percebeu a necessidade de a Igreja se colocar ao lado do povo e abandonar a aliança com as classes privilegiadas. Denunciou, escreveu e polemizou sobre a ignorância e a inoperância do catolicismo brasileiro. Em termos políticos, defendeu a República e as perspectivas de liberdade que poderiam ser criadas para o catolicismo. O itinerário intelectual e cultural de Padre Júlio Maria perpassou o materialismo, para a adesão ao tradicionalismo influenciado por De Maistre, Lamennais e Donoso Cortés, configurando-se em uma posição mais liberal. (LARA, 1988; VILLAÇA, 1975).

Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra tomou posse da diocese de Olinda em 1916; em 1921, foi transferido para o Rio de Janeiro onde se tornou líder incontestado do catolicismo brasileiro. O primeiro grande sinal de mobilização dos católicos brasileiros foi sua Carta Pastoral, na qual foi traçada um plano de ação consubstanciado no pensamento do padre Júlio Maria. O núcleo do documento encontra-se na análise do “catolicismo dorminhoco”, de uma maioria insensível diante da sociedade e suas contradições, que em verdade se coloca contrária aos princípios e práticas do catolicismo; enfim, o que existe no Brasil é simplesmente um catolicismo de uma maioria nominal sem força atuante; trata-se de católicos de clausura. (LARA, 1988; NAGLE, 2001):

O núcleo do documento encontra-se na análise da ignorância religiosa no Brasil, fonte de todos os males, e o ‘supremo remédio’ seria o da introdução religiosa, que precisa ser intensificada: ignorância da religião nos meios intelectuais e nas camadas populares, na escola e na imprensa, entre os homens públicos e os pais de família. Como se pode dizer então que a maioria, no Brasil é católica? (NAGLE, 2001. p.83).

É nesse clima que começou efetivamente a arregimentação dos católicos brasileiros, na formação de uma escola de pensamento que viveu seu ápice nas décadas de 1940 e 1950. Abrolhou como objetivo primeiro a cristianização da intelectualidade brasileira; com isso formou-se um grupo de intelectuais no qual se destacou Jackson de Figueiredo, convertido,

que teve em De Maistre sua maior inspiração; agregou-se a outros indivíduos de seu grupo para defender o cristianismo pelas instâncias da cultura.

Em 1921, Jackson de Figueiredo criou a revista *A Ordem*, da qual foi diretor. Essa publicação exerceu papel de destaque na difusão da corrente católica no país, e pela primeira vez o tradicionalismo estava articulado na defesa do ideário católico de maneira coerente. Junto de Jackson de Figueiredo podem ser citados Hamilton Nogueira e Alexandre Correia, que colaboraram na formulação e disseminação da doutrina tradicionalista. A mobilização do movimento teve seu início no combate de idéias e ações hostis ou indiferentes à Igreja e ao pensamento religioso. No primeiro número da revista *A Ordem*, em seu artigo “nosso Programa” estão as proposições e diretrizes desse movimento. Nesse contexto:

Esta modestíssima revista, desejando ter um lugar entre as publicações mais radicadas à doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana, não aspira, entretanto, a ser oficial ou oficiosamente a palavra da autoridade católica na mais importante das Arquidioceses brasileiras. Tudo aqui publicado é da mais exclusiva responsabilidade de seus redatores, a quem, unicamente, deverá, ser imputado pelos inimigos da Igreja, tudo quanto lhes parecer dureza ou ofensa em nossa maneira de doutrinar ou de combater os seus erros. (...) são os próprios católicos que em grande maioria, adotaram, no Brasil, todas as sutilezas do mais nefando espírito acomodaticio, de que têm resultado que sejamos, desde os tempos da monarquia, uma irrisão política e social aos nossos próprios olhos, a mais triste, a mais lamentável e ineficiente das forças militantes na história contemporânea de nossa Pátria. (NAGLE, 2001, p.84).

Esses pensadores partem de uma crítica ao que será considerado *males do século*, surgidos com a modernidade, pelas vias da Revolução Francesa, e no desencadeamento do Racionalismo e do Liberalismo, posteriormente ao Positivismo. A superação desses males, segundo estes intelectuais, deve incidir na construção de um projeto social baseado na restauração da unidade fundamentada no princípio religioso e na tradição. Esse grupo deteve-se no aspecto político da realidade, contestando não só a cultura vigente, mas também a ordem estabelecida. O título da revista, *A Ordem*, enquanto programa de ação, era uma justificativa que denunciava, na visão desses pensadores, a desordem em que vivia a sociedade e o regime político republicano, assim acoimando “nesta República de patifes audaciosos e sensatíssimos covardões”, em que o católico ‘socialmente é tão idiota’ a ponto de ignorar ‘os rudimentos de sua doutrina’. (Idem, p.84).

Segundo Lara, a ordem proposta por esse grupo era a neocrisandade, faltava-lhes, porém entender a realidade, já que havia por parte desses intelectuais e de seus planos de ações um grave desconhecimento dos fatores econômicos políticos e revolucionários em desenvolvimento desde década de 20 do início do século XX. Esses pensadores careciam de originalidade e da independência frente ao clero, assim como acreditavam, ingenuamente, na ação de um governo católico para estabelecer uma nova ordem, além de uma visão conservadora, absolutista, enfim, tradicionalista; estavam “completamente despreparados para uma convivência política pluralista, uma vez que, no seu projeto de neocrisandade, é a visão católica que se impõe, como norma absoluta”. (1988. p.164).

No ano de 1922, duas outras medidas foram concretizadas pelo movimento católico. A primeira medida foi a criação do *Centro D. Vital*, que se estruturou em propósitos apostólicos com o intuito de exercer uma influência espiritual nas camadas intelectuais da sociedade brasileira. O centro se propunha a concretizar o projeto de auxiliar o Episcopado Brasileiro e a promover a catalização dessa intelectualidade, facilitando o acesso às doutrinas da Igreja e aos seus ideais, colocando-os na prática social. A segunda iniciativa foi a criação da *Confederação Católica*, que tinha por objetivo congregar o laicato para a ação comum. Era uma escola de formação de líderes, que através de formação de ligas, uniões e ações serão disseminadas por todo Brasil, nos idos das primeiras décadas do século XX. Em julho de 1923 foi organizada a *Ação Católica*, trabalho de D. Sebastião Leme para fornecer as “instruções para a organização e funcionamento das Comissões Permanentes da Confederação Católica do Rio de Janeiro”. (NAGLE, 2001, p.85).

Enfim, o que se iniciou com Jackson de Figueiredo e a revista *A Ordem* foi o germe de um amplo movimento cultural no catolicismo brasileiro e que evoluiu na direção da Neo-Escolástica e do Neotomismo, seguindo a orientação de Jacques Maritain. A partir da década de 1920, a Igreja Católica organizou-se efetivamente para uma atuação mais decisiva, apresentando reivindicações mais amplas no cenário sócio-cultural brasileiro e republicano, tanto nas esferas de sua legitimidade jurídico-constitucional, valendo-se de seus direitos e tradição, quanto nas esferas da educação, amálgama de difusão do ideário cristão católico.

Como o que foi pretendido através desse capítulo, fazendo os recortes necessários diante do assunto abordado, ilustrou-se o desenvolvimento das correntes de idéias filosóficas que se produziu no contexto da vida nacional. As fermentações das idéias advindas da Europa foram de suma importância para o processo de formação da cultura brasileira e de propagação

do conhecimento filosófico, assim como suporte, fundamentação e organização da educação, seja no ensino superior, quanto, também no ensino secundário.

Com base nessas correntes de pensamento, no próximo capítulo, serão analisados a educação, os currículos e conteúdos programáticos de Filosofia no ensino secundário, no momento em que a educação humanística preponderava, não perdendo de vista que as concepções filosóficas de mundo não estavam somente distribuídas nos conteúdos da disciplina, mas que também modelavam os discursos políticos sobre a educação nos espaços do parlamento brasileiro, e dos intelectuais que atuavam na sociedade brasileira.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO: OS CONTEÚDOS

PROGRAMÁTICOS DO COLÉGIO PEDRO II (1850 -1882)

2.1. Criação do Colégio Pedro II: o ensino humanístico e a Filosofia aristotelica-tomista

O que se constatou na história brasileira pós-independência a partir dos primeiros anos do século XIX, no que tange à meta de estruturação do sistema educacional desde as primeiras séries até ao ensino superior, foi tema dos debates políticos no nascente parlamento brasileiro.

Isso se refletiu, em especial, no setor da instrução pública. Proclamado como área prioritária pelo novo governo “autônomo” e “Liberal”, na realidade nada representava no jogo político e econômico do momento. Uma classe dirigente se proclamava preocupada com a instrução popular, com a promoção do homem livre dentro da pátria livre, enquanto arruinava a economia e a finança nacionais em benefício próprio e deixava os prejuízos por conta da pátria e da população. Se a escravidão externa do Brasil à Inglaterra lhe era conveniente, se as condições de sobrevivência da população brasileira não lhe diziam respeito, por que a preocuparia a instrução popular? (XAVIER, apud ZOTTI, 2004, p.37-38).

Os discursos da época apontavam para a necessidade de se construir um projeto sólido de instrução que garantisse a grandeza da nação. Logo após a independência, na Assembléia Constituinte de 1823, que contou com efêmera vitória dos liberais sobre os conservadores, as discussões aspiravam à criação de um sistema nacional de instrução pública, pautadas nos ideais da Revolução Francesa. (ZOTTI, 2004). Com a dissolução da Assembléia Constituinte, o resultado foi a Constituição outorgada em 1824, sendo que o sistema nacional de instrução pública previsto em lei nunca chegou a ser cumprido, o que se viu foi a intenção do princípio de liberdade de ensino e a intenção de instrução primária gratuita a todos os cidadãos; finalmente, em 1827, aconteceu a promulgação da lei sobre a instrução pública:

A única que em mais de um século se promulgou sobre o assunto para todo o país e que determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos (art. 1º) e, no art. XI, ‘escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas’. Os resultados, porém, dessa lei fracassaram por várias causas, econômicas, técnicas, políticas, não corresponderam aos intuitos do legislador. (AZEVEDO, 1963, p.564).

Logo depois uma emenda à Constituição, o Ato Adicional de 1834, promoveu a descentralização do ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e estabelecer os regulamentos do ensino superior. O ensino elementar e secundário deveria estar a cargo das províncias, assim, a educação do povo era confiada às províncias e a instrução das classes dominantes a cargo do poder central. A descentralização impediu a instituição de uma unidade orgânica do sistema educacional, com o agravante de deixar o ensino elementar para a incipiente atuação das províncias.

Já na ocasião da transferência da corte portuguesa para o país, houve certo alarde para o ensino superior, o que não se percebia nos demais níveis da educação, segundo Fernando Azevedo: “a educação teria que se arrastar, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção”. (Idem, p.568).

Na modernidade, muitos países promoveram um sistema de ensino nacional; o ensino brasileiro perdeu sua unidade de ação por constituir-se um sistema fracionado e dual, acarretando aquilo que é prejudicial à educação. Nesse contexto, a concepção de currículo no ensino secundário merece atenção juntamente com o tipo de instrução e objetivos que se propunham para essa etapa de formação dos jovens com a inserção da disciplina de Filosofia nesse processo.

O ensino secundário, fracionado e dual, não possuía um currículo propriamente dito, devido à escolha aleatória das disciplinas ou a inexistência de qualquer exigência em se completar um curso para poder iniciar outro. A princípio, o ensino secundário era ministrado por professores particulares, em aulas avulsas, lembrando que esse tipo de aula existia desde o período colonial, e que, neste momento, passou a estar subordinado ao Estado que deveria se incumbir de organizar o ensino a ser ministrado; no entanto, o Estado estava isento de qualquer responsabilidade no ensino particular privado.

Segundo a burocracia escolar, para o acesso aos níveis superiores de ensino seriam exigidos os “preparatórios” e os “exames parcelados”. Estes deveriam servir de alternativa para os alunos que não tinham cursado a escola secundária ou as aulas avulsas, mas que pretendiam matricular-se em um curso superior. A matrícula somente era permitida depois

que o pretendente tivesse feito as “aulas de preparatório” e tivesse sido aprovado nos exames referentes à matéria estudada. Enfim, esses recursos alternativos tornaram-se “o padrão ao qual procuravam ajustar-se os estabelecimentos provinciais e particulares do ensino secundário”. (HAIDAR, 1972, p.47). Como conseqüência, muitos alunos abandonaram os colégios regulares que eram mais exigentes na preparação dos candidatos ao curso superior.

Essa situação agravou ainda mais o ensino, tanto no nível médio quanto no nível superior. Chegou-se ao descalabro dos alunos reprovados em cursos regulares de educação secundária estarem mais bem preparados do que os que ingressavam no ensino superior por intermédio de tais “exames”. Dada tal situação, foram verificadas três condições: i) o objetivo de conseguir o diploma de curso superior por uma via de acesso mais fácil, rápida e menos exigente; ii) o baixo nível de conhecimento do aluno, o que provocou o rebaixamento do nível superior e, iii) por conseqüência, redução do rigor dos cursos regulares para a aprovação dos seus alunos, pelo risco das escolas ficarem sem clientela. Nos primeiros anos de estudo, as escolas tinham um número elevado de alunos matriculados e nas séries finais um número reduzido, isso porque os alunos não resistiam às exigências do estudo ou, talvez mais provável, por já terem alcançado aprovação nos exames parcelados. (Idem, p.54-58).

Com o propósito de melhorar o ensino secundário, segundo Haidar, “a partir de 1833 procuraram os ministros do império voltarem as atenções da Assembléia Geral para o estado deplorável dos estudos secundários no Município da Corte. Em 1834, o ministro Chichorro da Gama, pediu a reunião, em um só colégio, das cadeiras dos estudos menores existentes na cidade, a fim de serem melhor dirigidas e fiscalizadas”. (Idem, p.96). Por conseguinte, as províncias criaram os liceus provinciais, que nada mais eram do que a reunião de aulas avulsas num mesmo prédio, constituindo assim os primeiros currículos seriados, mas que não fugiam das condições impostas pelo sistema em fornecer as disciplinas exigidas pelos “exames preparatórios”, para o ingresso no curso superior.

O Colégio Pedro II surgiu como tentativa de organização do ensino secundário, criado sob a orientação de Bernardo Pereira de Vasconcelos, até então ministro e secretário de Estado da Justiça e interino do Império no município da corte, o Rio de Janeiro, por decreto de 2 de dezembro de 1837. O Colégio Pedro II foi destinado a servir de referência e modelo aos demais estabelecimentos de ensino secundário do país, seja a escola pública ou a particular. Na intenção de Vasconcelos, era necessário dotar a Corte de um novo

estabelecimento de ensino secundário, inspirado no modelo dos colégios franceses, que deveria atuar no país, daí por diante, como padrão a ser seguido:

O discurso pronunciado na ocasião por Bernardo Pereira de Vasconcelos definia as intenções que presidiram à criação do novo estabelecimento. Não pretendia o governo substituir-se aos particulares na área dos estudos secundários; visava, ao contrário, sem tolher a liberdade de iniciativa, a estimular e elevar o nível da contribuição privada, oferecendo-lhe um modelo. [...] Foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava; a atração irresistível que então exerciam sobre nós as idéias, as instituições e os costumes franceses, impôs-nos o modelo francês. (Idem, p.98-99).

A situação de funcionamento do colégio tornou-se ainda mais complexa diante da realidade em que se encontrava a educação, com o sistema predominante dos “exames preparatórios”; até mesmo o Colégio Pedro II não ficou imune a estes efeitos. O projeto inicial era oferecer um nível de ensino adequado que possibilitasse aos seus alunos o ingresso direto ao curso superior, sem precisar passar pelos “exames preparatórios”, sendo estabelecido como arquétipo de instrução secundária para a sociedade. Portanto, durante o império, o Colégio Dom Pedro II não passou de um ideal, pois o padrão real para os demais estabelecimentos de ensino secundário, “forneceram-no os preparatórios” e os “exames parcelados”. (Idem, p.95).

Estas distorções fizeram com que o ensino secundário se tornasse cada vez mais propedêutico, baseado no ensino enciclopédico e “universalista”. Deste modo, foi tendência para os demais liceus adequarem seus programas aos do colégio-padrão, o que obedecia, por via de regra, à manutenção de um sistema escolar para educar o setor dominante que compunha a corte. Por isso, o conteúdo do ensino secundário e a preparação dos candidatos foram fortemente influenciados pelas exigências do ensino superior. O Colégio Pedro II, sendo jurisdição da Coroa, era o único autorizado a realizar “exames parcelados” para conferir o grau de bacharel, o que era indispensável para o acesso aos cursos superiores.

A importância assumida pela educação de letrados durante toda a monarquia estava diretamente ligada à necessidade de o país ter de preencher o quadro geral da administração e da política. [...] Esse caráter propedêutico assumido pelo ensino secundário, somado ao seu conteúdo humanístico, fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata, sobreviveu até há pouco e constituiu o fator mesmo do atraso cultural de nossas escolas. (ROMANELLI, 2002. p.39).

Os estudantes que almejavam ingressar na Faculdade de Direito sem frequentar o curso de instrução regular oferecido nos colégios deveriam seguir os “planos de estudos”, para poderem fazer os “exames preparatórios”. No caso do curso de Direito, era exigida a aprovação nos exames de Língua Latina e Francesa, Retórica, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria. Em relação à Filosofia, “a filosofia racional fornecia ao estudante meios de pensar, aquilatar o acerto ou erro das proposições; a filosofia moral era o primeiro degrau para o estudo do direito natural, a base da jurisprudência”. (CUNHA, 1980, p.112).

Mesmo com a descentralização do ensino promovido pelo Ato Adicional de 1834, o poder central, especialmente tendo como referência e modelo o Colégio Pedro II, passou a exercer controle sobre o ensino provincial, o que “acabou impondo um modelo curricular padrão para o ensino secundário. Desde a sua fundação até o final do Império, passou por oito reformas em seus planos de estudos”. (ZOTTI, 2004, p.46).

Nas páginas seguintes, será apresentado, de forma sucinta, devido à complexidade e riqueza do assunto, o plano de estudos do Colégio Pedro II, já que é imprescindível para o entendimento de um contexto em que a Filosofia como disciplina foi desenvolvida na sua forma programática e curricular. No primeiro plano de estudos proposto pelo regulamento n° 8 de 31/1/1838, predominaram os estudos das letras clássicas, o que não impediu, também, de estarem presente “as matemáticas, as línguas modernas, as ciências naturais e físicas e a história”. (HAIDAR, 1972, p.100). Estas matérias eram distribuídas em oito séries e deveriam ser cursadas em oito anos; os alunos matriculavam-se nas séries. A exigência de aprovação era, portanto, na série, e não nas disciplinas isoladas, o que lhe permitia cursar a série seguinte com a suplência de ou das disciplinas sem aprovação.

A disciplina de Filosofia encontrava-se nas tabelas quinta e sexta, ambas com exigência de dez lições por semana, de acordo com o regulamento n° 8 de 1838 dos estudos do Colégio, o que significava as últimas etapas superiores dos estudos secundários. A modo de ilustração, a tabela quinta constava de dez lições de Retórica e Poética, duas lições de Ciências Físicas, História com duas lições e Matemática com seis lições. A Filosofia figurava com 10 lições semanais na 2ª e na 1ª série da tabela quinta e sexta. Na tabela quinta e sexta, o que diferenciava era a redução da Matemática respectivamente com seis e três lições, e a introdução da Astronomia com três lições; a Filosofia permanecia com dez lições. (Idem, p.138-140).

O caráter humanístico do currículo e a importância da Filosofia como um dos fundamentos dessa educação, mostraram-se nessas duas tabelas, em que predominavam os estudos de Filosofia, Retórica e Poética; as Matemáticas figuravam em todas as séries do curso em um total de vinte e duas lições mensais. Perfazia por todo o curso a Língua Grega com 13 lições, a História iniciava-se na 6ª série, referente à tabela segunda, e seguia até o término do curso com o total geral de dez lições. Haidar, asseverando sobre o grau de predominância humanística do Colégio Pedro II, demonstra com seus estudos aquilo que almejava Bernardo de Vasconcelos: a tarefa da escola secundária era “a missão de elevar o nível desses estudos entre nós”. Estas palavras foram proferidas por Bernardo de Vasconcelos na sessão de 15 de julho de 1837, estando registradas nos Anais da Câmara dos Deputados, página 117-118, e aqui citadas a partir de Haidar:

Qual é a escola particular que entre nós se esmera em bem instruir a mocidade nestas línguas sábias? Entretanto, é assentado pelos primeiros ideologistas, pelos professores que mais observam a marcha da inteligência que assentem que devem os meninos que se propõem a estudos maiores, principiar pelo latim e grego e pelos sentimentos generosos que inspira a leitura dos oradores, dos filósofos, dos poetas da antiguidade. Qual será o homem tão insensível às idéias liberais, aos sentimentos generosos que não adote as grandes idéias que sobre o amor da pátria se lê nos oradores da antiguidade; sobre os deveres do homem nos filósofos; e sobre as ações dos grandes poetas? Quando estas idéias são exprimidas na linguagem, permita-se-me dizer, de Deus? O que cumpre o govêrno em caso tal? É corrigir os efeitos das escolas; é estabelecer a par delas escolas destas línguas. Tem cuidado o govêrno dêste objeto? O fato o prova: consta no mapa que na escola de grego há um só discípulo!! ...Tanto nos vai trabalhando o progresso, que dentro em pouco tempo, ficaremos barbarizados. (1972, p.100).

Esta distribuição curricular, como enunciada, obedecia ao modelo francês, no qual predominavam os estudos literários, havendo também alguma abertura para as ciências; o que de princípio evidencia uma tendência ao ensino universalista e enciclopédico que abraça o círculo das letras e das ciências. Contudo, esses estudos de ciências não significaram a incorporação de uma forma de conhecer o mundo com o ímpeto inovador, como acontecia naturalmente na Europa industrializada. O desenvolvimento dessas disciplinas tinha o objetivo de enriquecer a erudição da nova intelectualidade nacional, aprimorando o seu conhecimento “teórico” enquanto setor dominante de uma sociedade predominantemente agrária, sugerindo, com a ampliação de disciplinas nas línguas e nas ciências, a idéia de uma

resposta à modernidade, com a inserção da nação no cenário da “civilização”, o que, na realidade, era uma ilusão.

Os estatutos do Colégio Pedro II passaram por uma reestruturação através do regulamento nº 62 de 1º de fevereiro de 1841, pelas mãos do até então ministro do Império Antonio Carlos, que fixou a duração do curso em sete anos, alterando de forma significativa a distribuição das disciplinas nas diferentes séries, acentuando a predominância dos estudos literários. Assim, conforme Haidar:

Já presentes no regulamento de 1838, os estudos simultâneos foram levados ao exagero na reforma de 41. O aluno que iniciava os estudos no Colégio com o a obrigação de cursar seis disciplinas, deveria no sétimo ano cumprir um currículo verdadeiramente enciclopédico: Grego, Latim, Alemão, Inglês, Francês, Geografia, História, Retórica e Poética, Filosofia, Geometria, Matemática e Cronologia, Mineralogia e Geologia, Zoologia Filosófica, Desenho Figurativo e Música Vocal. (Idem, p.102).

No que concerne à Filosofia, seus estudos constavam nos dois últimos anos do secundário - o sexto e o sétimo - com cinco aulas semanais por cada série. A diminuição das aulas está no fato do próprio desenvolvimento autônomo da ciência, em especial as Ciências Físicas, que já eram consideradas disciplinas à parte na área do conhecimento e, progressivamente, era comum que uma área ainda em desenvolvimento não fosse ensinada. Portanto, ainda, estava inserida a Filosofia, principalmente, como já enumerado, nos cursos superiores.

A Filosofia estava incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios antes da fundação do Colégio Pedro II, que, posteriormente, passara a ser referência obrigatória para o ensino nacional. Na proposta de estudos eminentemente humanístico e literário - por mais que se tenha permitido uma abertura para as ciências - juntamente com o traço propedêutico do ensino secundário, nas classes de Filosofia o que se encontrava era ainda o compêndio clássico aristotélico-tomista de Genuense. O *Compêndio de Genuense* era o nome dado à obra de Antônio Genovesi, (1713-1769), filósofo e economista italiano do século XVIII que teve grande influência na “renovação” do pensamento português. Esse compêndio tratava, principalmente, dos elementos de Lógica e Metafísica, Moral, e Teoria das Idéias, sendo largamente adotado nos colégios, para as aulas de Filosofia, por um considerável período.

Retornando no tempo, cabe lembrar que em nossa herança de pensamento português esse autor era referência desde a época de Pombal, junto às obras de Verney; faziam, portanto, oposição à Segunda Escolástica e ao monopólio da educação dos jesuítas, e tinham como tentativa formular uma noção de Filosofia que se reduzisse à ciência aplicada. Essa etapa é denominada, no pensamento português, de *empirismo mitigado* que buscava incorporar a ciência aplicada no esforço de modernização despótica do Estado. No entanto, ao responder às necessidades patrimoniais do Estado - buscando conciliar e adequar as idéias filosóficas modernas com a tradição (aristotélico-tomista) - afastou-se de uma reflexão centrada no homem, não conseguindo dar uma resposta satisfatória aos problemas da consciência e da liberdade no contexto das transformações que estavam ocorrendo naquele momento da modernidade. (VELEZ, 1983).

Na ótica conservadora, não sem algum verniz de modernidade, o Colégio Pedro II era objeto de atenção e cuidado do governo central, na tentativa de lapidar a obra de Bernardo de Vasconcelos. Entretanto, continuavam ainda as aulas avulsas no ensino secundário, carentes de organização, orientação e fiscalização, além da manutenção do tom conservador e “arcaico” daquilo que era ensinado nos conteúdos disciplinares. Assim, denuncia essa situação, Tôres Homem, à Câmara dos Deputados em 1847, sobre as aulas públicas secundárias, e o ensino da Filosofia na cidade do Rio de Janeiro:

“Faz vergonha descrever a instrução secundária na Côrte nas poucas aulas avulsas que aí existem fundadas pelo Estado”. [...] “Depois de tão grandes revoluções da Filosofia Moderna, ela é ainda ensinada em um compêndio de Genuense por ordem do govêrno. Melhor fôra nada ensinar-se, absolutamente, dêste ramo, talvez o mais importante dos conhecimentos humanos”. (Apud HAIDAR, 1972. p.102-103).

O primeiro programa curricular oficial foi impresso pelo Colégio Pedro II em 1850, entretanto, esse programa contemplava os conteúdos em conformidade com a reforma de 1841, portanto, com nove anos de atraso. Abaixo estão transcritos na íntegra os programas do ensino de Filosofia, com a ortografia original, extraído do trabalho pioneiro de Vechia e Lorenz editado em 1998, de extrema relevância para a história da educação.

SEPTMO ANNO

1. Considerações geraes sobre a Logica. 2. Do criterio da verdade, se he multiplíce. 3. Se a percepção admite regras. 4. Observação, comparação; suas regras. 5. Definição e suas regras. 6. Idem. 7. Syllogismo. 8. Idem. 9. Diferentes fórmãs de raciocínio. 10. Idem. 11. Enthyme. Epicherema. 12. Sorites. Exemplo. 13. Idem. 14. Divisão e suas leis. 15. Dilemma. Prosylogismo. 16. Reducção de todas as fórmãs de argumntação ao syllo-ismo. 17. Regras que convém ao syllogismo. 18. Idem. 19. Sophisma e Paralogismo. 20. Autoridade do testemunho dos homens; regras a que convém submete-la. 21. Relação da moral com a psycologia. 22. Utilidade e importancia da Moral. 23. Relação do direito com o dever. 24. Requisitos que devem concorrer no legislador, e naquelles a quem a lei vai obrigar. Lei. 25. Dos diversos motivos de nossas acções. 26. Divisão dos deveres, Moral individual. 27. Idem. 28. Moral social. Deveres do homem para com Seus semelhantes. 29. Do merito e demerito; penas e recompensas. 30. Da consciencia Moral. 31. Enumeração e apreciação das differentes provas da existencia de Deos. 32. Idem. 33. Moral Religiosa; deveres para com Deos. 34. Dos atributos de Deos. 35. Destino do homem. 36. Idem. 37. Necessidade do culto interno e externo. 38. Do emprego das hypotheses nas indagações philosophicas. 39. Idem. 40. Regras das hypotheses. (VECHIA; LORENZ, 1998. p.3).

SEXTO ANNO

1. Objecto da Philosophia; e actualmente sua divisão. 2. Objecto da Psychologia; se he conveniente principiar por este parte o estudo da Philosophia. 3. Se o Eu se distingue da alma; e como havemos de caracteriza-lo. 4. Enumeração e apreciação das propriedades essenciaes da alma e de suas faculdades. 5. Utilidade e importancia da Philosophia. 6. Relação da Philosophia com as outras Sciencias. 7. Se he ou não contínua a actividade; e sendo, sua conciliação com a passividade. 8. Da unidade e simplicidade da alma. 9. Identidade pessoal. 10. Condições da identidade do Eu. 11. Idem. 12. Conciliação da variedade dos actos da alma com a identidade do Eu. 13. Noção; Fé; relação destes dous factos: juízo. 14. Em ideologia qual das questões se deve primeiro discutir, se a do estado presente das nossas idéas, se a da sua origem e formação. 15. Idem. 16. Idéas inductivas a priori: caracter destas idéas. 17. Da indução a posteriori, e seu estado actual e primitivo. 18. Memoria em geral. 19. Idem. 20. Da sensibilidade, seu caracter, e objecto em geral. 21. Comportamento da sensibilidade no prazer e na dor. 22. Exposição e apreciação dos phenomenos e movimentos analogos que tem lugar Com a percepção do objecto tocante à sensibilidade. 23. Influencia da previdencia, memoria, e imaginação sobre a sensibilidade. 24. Idem. 25. Influencia do tempo sobre os phenomenos da força de sentir. 26. Da liberdade, se he verdadeiramente huma faculdade, seu objecto. 27. Grãos de manifestação da liberdade. 28. Idem. 29. Concurso da

deliberação e determinação para se constituir a liberdade. 30. Absurdos do fatalismo. 31. Idem. 32. Demonstração da liberdade. 33. Influencia reciproca das faculdades da alma. 34. Idem. 35. Da união da alma com o corpo. 36. Idem. 37. Apreciação das opiniões ácerca do commercio entre a alma e o corpo. 38. Idem. 39. Da associação das idéas. 40. Conciliação da presciencia divina Com amor, liberdade do homem. (Idem, p.8-9).

O programa evidencia o peso da metafísica e da lógica tomista-aristotélica como caráter transcendente e moralizador, revelando o peso do humanismo na confluência com Deus, o Eu psicofísico, os níveis de consciência e a condição da liberdade, portanto condicionado pela visão religiosa. No tocante à teoria do conhecimento, parece que há pouco espaço de investigação e, no campo de discussão sobre a ciência, no item 6 do sexto ano, sugere-se determinada superficialidade diante da complexidade de tal paradigma, que já ocorria naqueles tempos.

Com o impulso da economia brasileira promovido pelo ciclo cafeeiro a partir da década de 1850, e com os novos setores hegemônicos no cenário político e econômico, surgiram importantes iniciativas na educação, todavia ainda restritas ao município da Corte. As mudanças que ocorreram no campo educacional ainda manifestavam um caráter de privilégio, como o caso do governo central, concentrando suas ações no curso superior e a reforma promovida no secundário, no caso, a referência do Colégio Pedro II.

2.2. Da Reforma Couto Ferraz (1855) à Reforma José Bento da Cunha Figueiredo (1876)

2.2.1. Reforma Couto Ferraz: introdução do ecletismo e espiritualismo no ensino de Filosofia

Em 1854-1855, foi realizada a Reforma Couto Ferraz, que instituiu medidas para o curso superior e para os ensinos primário e secundário no município da Corte. O ensino secundário e a sua nova estrutura no Colégio Pedro II, foram divididos em dois cursos distintos: os de “primeira classe”, com duração de quatro anos, e os de “segunda classe”, com duração de três anos. E para os estudantes que não desejavam prosseguir com o bacharelado era emitido um certificado que lhes possibilitava ingressar nos cursos profissionalizantes criados pela reforma Couto Ferraz. (HAIDAR, 1972).

Esses cursos, instituídos no Brasil, faziam parte do ensino preparatório para as carreiras técnicas, tendo sido desenvolvidos anteriormente na Alemanha (Realschulen). Na França, a partir de 1830, os relatórios de Victor Cousin e Saint-Marc Girardin sobre ensino e educação pública demonstravam a importância de satisfazer as novas exigências da sociedade moderna, possibilitando um melhor preparo para os indivíduos que buscavam as profissões técnicas. Por ser a França fonte de inspiração e modelo educacional humanístico-literário para a educação brasileira, essa diretriz se fez presente também no modelo inicial dos cursos profissionais instituídos na Corte pela Reforma Couto Ferraz. (Idem, p.114-115).

O regulamento de 17 de janeiro de 1855 organizou as disciplinas da seguinte forma: os estudos de “primeira classe” tinham uma matriz curricular centrada em mais de um terço nas áreas de ciências e matemáticas; os estudos de “segunda classe” eram essencialmente humanísticos, obedecendo às exigências de acesso ao curso superior, que não exigia a preparação científica. Essa condição aponta para a distinção clara e evidente da formação da elite, que tinha como meta a formação superior. Esses estudos de “segunda classe”, humanístico-literários, compreendiam o quinto, o sexto e o sétimo ano. Segundo Haidar:

O caráter exclusivamente humanístico e literário dos três últimos anos do curso destinados a conduzir ao bacharelado e a importância aparentemente menor atribuída aos estudos científicos desenvolvidos nas primeiras séries, levaram a uma visão deformada do significado da reforma realizada no curso de estudos do Colégio Pedro II pelo regulamento de 15 de janeiro de 1855. (1972, p.114).

No que concerne ao ensino da Filosofia, este era centrado nos estudos de “segunda classe”, com três anos de duração, e eram os cursos parte integrante do bacharelado, o que permitia o acesso ao curso superior. O quinto ano abrangia a Filosofia Racional e Moral; no sexto ano os estudos fundamentavam-se em sistemas comparados, referentes à Metafísica; e o sétimo ano era consumado com a História da Filosofia.

No decreto de 24 de janeiro de 1856, fixaram-se os programas dos cursos do Colégio Pedro II e os compêndios a serem adotados. O Inspetor Geral Euzébio de Queiroz afirmava:

Adaptou às novas circunstâncias, os últimos programas publicados para os liceus nacionais da França, fazendo-lhes as modificações e alterações que exigiam a organização diferente dos estabelecimentos públicos de instrução secundária desse país e do Colégio Pedro II, e a falta de livros apropriados para a diferença das matérias indicadas nos mesmos programas (Idem, p.116).

A carência de obras nacionais implicaram na adoção dos compêndios franceses para o estudo das Ciências Físicas e Naturais, da História e Geografia e da Filosofia. Era reproduzido na íntegra o plano dos livros adotados; os estudos filosóficos desenvolvidos nas três últimas séries dos estudos de “segunda classe” apoiavam-se no *Cours Elementaire de Philosophie* de Eustache Barbe, de 1846, ano de sua primeira edição, compreendendo a História da Filosofia no original de 745 páginas, posteriormente traduzido para o português. (Idem, p.117).

Seguem abaixo os conteúdos programáticos do quinto ano, abrangendo a Filosofia Racional e Moral que traziam na sua introdução, a admoestação para que o ministrante da disciplina cumprisse o propósito a que se destina esse conhecimento, assim, “esmere-se o professor em iniciar os seus discípulos no estudo do espírito humano e nas noções elementares da lógica, propondo-lhes questões simples sobre os seguintes artigos, e ilustrando os preceitos com exemplos familiares”. (VECHIA; LORENZ, 1998, p.35):

QUINTO ANNO

1. Objecto e divisão, da philosophia, suas relações com as sciencias.
2. Da consciencia; certeza da observação interna.
3. Das facultades da alma: sensibilidade, entendimento, vontade.
4. De nossas idéias em geral; suas diversas espécies.
5. Das primeiras fontes de nossos conhecimentos: intuição dos sentidos, senso íntimo, razão.
6. Operações do entendimento: atenção, comparação.
7. Abstracção, formação das ideias geraes.
8. Do juizo e do raciocínio.
9. Da memoria, da associação de ideias, da imaginação.
10. Dos signaes em geral, dos vocábuloes em particular.
11. Da influencia dos signaes sobre a formação das ideias.
12. Do methodo; analyse e synthese.
13. Das proposições, suas espécies.
14. Da equipolencia, conversão e opposição das proposições.
15. Regras da definição e divisão.
16. Das classificações naturaes e artificiaes.
17. Da evidencia e da certeza, suas especies.
18. Regras da observação externa e da experiencia.
19. Da analogia e da inducção.
20. Das hypotheses, dos grãos de probabilidade.
21. Dos axiomas e das demonstrações.
22. Do syllogismo simples, suas regras e figuras.
23. Do syllogismo complexo; do condicional, do copulativo e do disjunctivo.
24. Dos enthymemas, dilemas, sorites e mais argumentos.
25. Regras da discussão scientifica.
26. Do testemunho humano.
27. Regras da critica historica.
28. Regras da interpretação.
29. Dos sophismas; meios de resolvê-los.
30. Dos erros, suas causa e remedios. LIVRO: Barbe: **Cours élémentaire de Philosophie**. (Idem, p.35-36).

No sexto ano, os estudos filosóficos fundamentavam-se em sistemas comparados de Metafísica. Ao avaliar o programa mais detidamente, percebe-se que a Metafísica é entendida como teologia natural; nesse sentido, requesta a tradição para reconhecer o caráter privilegiado do ser enquanto o mais elevado e perfeito, do qual provêm todos os outros seres e as coisas desse tal mundo. Outro elemento importante que compõe o programa é a Moral; se, no quinto ano, era elemento introdutório, no sexto ano, apresenta-se como um verdadeiro tratado a ser ensinado. Pode-se concluir que a influência do ecletismo e do espiritualismo de Cousin chegou até nós provinda da influência francesa. Assim, “O professor, comparando as opiniões e systemas diversos dos philosophos irá deduzindo dos mais claros princípios a doutrina dos artigos seguintes”, (Idem, p.37). Como apresentado abaixo:

SEXTO ANNO

1. Questão da origem das ideias. 2. Das noções fundamentaes: Substancia, unidade, causa, tempo, espaço, &c. 3. De sensibilidade: sensações, sentimentos 4. Da actividade expontanea: instinctos, desejos, paixões. 5. Da actividade voluntaria: actos illicitos e imperados. 6. Demonstrações da liberdade: influencia dos motivos sobre a vontade. 7. Da unidade e identidade pessoal. 8. Espiritualidade da alma. 9. União da alma com o corpo: systema do influxo physico. 10. Dos systemas das causas occasionaes. 11. Dos systemas da harmonia preestabelecida.

THEOLOGIA NATURAL

12. Provas metaphysicas da existencia de Deos. 13. Provas physicas da existencia de Deos. 14. Provas moraes da existencia de Deos. 15. Dos atributos de Deos. 16. Da criação e conservação domundo: da providencia. 17. Da origem do mal: do Optimismo. 18. Refutação do Pantheismo.

MORAL

19. Dos motivos dos actos humanos. 20. Criticas das principaes opiniões dos Philosophos sobre a natureza do dever. 21. Demonstração da lei natural: lei positiva. 22. Consciencia moral: imputação. 23. Do merito de demerito: pena e premio. 24. Moral individual: dos deveres relativos ao espirito. 25. Dos deveres relativos ao corpo e aos bens extrinsecos. 26. Moral social dos deveres de beneficencia. 27. Noção do direito: deveres geraes da justiça. 28. Dos deveres gerais na sociedade domestica e civil. 29. Moral religiosa: culto interno e externo. 30. Destino do Homem: immortalidade da alma. (Idem, p.37-38).

O conteúdo programático do sétimo ano abrangia a História da Filosofia. Ao se ponderar sobre este conteúdo, pode-se comprovar a modernidade em consonância com o espírito do tempo: o passeio pela história da filosofia, podendo ser apresentado pelo professor como os caminhos da civilização ocidental desde as escolas gregas, perpassando o cristianismo e a crítica à escolástica decadente, chegando a enfatizar o seu desaparecimento. Por fim, a ascensão do espírito da modernidade em Bacon e Descartes, com suas obras em destaque apresentadas no documento original. Esse último pensador foi revitalizado oficialmente por Cousin quando foi ministro da educação na França; enfim, o desdobramento dos sistemas filosóficos em outras escolas modernas de Filosofia. O conteúdo e o cumprimento desse programa filosófico estavam assim distribuídos:

SETIMO ANNO

HISTORIA DA PHILOSOPHIA

1. Do methodo que se deve seguir no estudo da historia da Philosophia. 2. Divisão da Historia da philosophia: generalidade sobre os systemas. 3. Vista rapida sobre a philosophia oriental. 4. Da philosophia entre os Gregos. Seita jonia. 5. Da seita Italica. 6. Seita metaphysica de Eléa. 8. dos sophistas. 9. De Socrates, e da revolução que elle obrou na sciencia. 10. Das seitas Cynica, Cyrenaica, Megarica e Eretriana. 11. Da seita Platonica. 12. Da seita Paripatetica. 13. Da seita de Epicuro. 14. Da seita Stoica. 15. Nas seitas Scepticas. 16. Da philosophia entre os romanos. 17. Da philosophia eclectica de Alexandria. 18. Philosophia dos Padres da Igreja. 19. Philosophia escolastica: 1º epoca do 9º ao 12º século. 20. Philosophia escolastica: 2º epoca do 13º ao 14º século. 21. **Decadência e desaparecimento da philosophia escolastica.** 22. Estado da philosophia na epoca do renascimento das letras. 23. Bacon: analyse do **Novum Organon**. 24. Descartes: analyse do **Discurso sobre o methodo**. 25. Dos mais distinctos philosophos da escola Cartesiana no 17º seculo. 26. Escola de Leibnitz e de Wolf. 27. Escola sensibilista do 18º século. 28. Escola Escosseza, seus mais distinctos representantes. 29. Escola Allemã: Kant, Fichte, Hegel. 30. Da utilidade que se póde colher da Historia da philosophia. LIVRO: Barbe: **Cours élémentaire de Philosophie**. (Idem, p.40).

2.2.2. Reforma de 1857: os estudos científicos, alteração dos estudos filosóficos

No Decreto nº 2006 de 24 de outubro de 1857, o novo Ministro do Império, Marquês de Olinda, implantou uma nova reforma segundo os planos de Couto Ferraz. Os planos de estudos passaram por novas alterações; o curso de “primeira classe” foi ampliado de quatro para

cinco anos, sendo denominado de curso especial. Os aspirantes ao curso especial teriam que se inscrever para fazer o quinto ano antes de se candidatarem a alguma formação técnica-profissional. Já para os candidatos ao bacharelado era mantida a regra dos estudos de “primeira classe” de quatro anos, e os três últimos anos para ingressarem no curso superior. Segundo o relato de Haidar, a justificativa dessas mudanças implementadas no Colégio Pedro II:

Com o objetivo de melhor graduar as dificuldades e de tornar mais suaves os estudos a alunos que, face à precariedade do ensino elementar, ingressavam no Colégio apenas alfabetizados, foi ampliada para cinco anos a duração do curso especial. Os quatro primeiros anos seriam comuns [...] enquanto os aspirantes ao bacharelado cumpriram mais três anos de estudo [...]. (1972, p.118).

As modificações ocorridas no plano de estudos estavam no fato de distribuir os estudos científicos em todos os anos, com maior ênfase nos cinco primeiros anos. Mesmo com essas mudanças, ainda predominavam os estudos literários. A educação religiosa recebeu atenção com a criação da disciplina Doutrina Cristã e História Sagrada, no primeiro ano, sob o controle de um capelão católico.

A disciplina de Filosofia pela primeira vez foi alterada em sua distribuição curricular no programa do ensino secundário, no caso, o bacharelado. Se antes o programa era distribuído nos últimos três anos, com essa reforma os seus estudos passaram a ser ministrados a partir dos últimos dois anos, o sexto e o sétimo ano. Não ocorreu apenas uma redução no número de aulas como também nos conteúdos a serem ministrados nesse percurso; assim, no “6º ano, Filosofia, compreendendo a lógica e a metafísica; o 7º ano, Filosofia Moral e “história resumida” dos sistemas comparados de Filosofia”. (Idem, p.154). A análise comparativa dessa reforma com a anterior denota que a Filosofia perdeu a densidade de conteúdos exigidos, mesmo preservando a corrente filosófica eclética com o compêndio de Barbe.

O programa de ensino para o ano letivo de 1858 estava amparado nos planos de estudos aprovados pelo Decreto nº 2006 de 24 de outubro de 1857, sendo que os conteúdos de Filosofia distribuído da seguinte maneira nas respectivas séries:

SEXTO ANNO

LÓGICA

1. Divisão da Philosophia: objecto da Logica; sua relação com as mais sciencias. 2. Das faculdades da alma: sensibilidade, entendimento, De nossas idéas em geral: suas diversas especies. 4. Operações do entendimento: atenção, comparação. 5. abstracção, formação das idéas geraes. 6. Da memoria, associação das idéas, imaginação. 7. Do juizo, e do raciocinio. 8. Dos signaes, e em particular dos vocabulos; sua relação com o pensamento. 9. Do methodo: analyse e synthese. 10. Das proposições, suas especies, conversão e opposição. 11. Da definição, divisão e classificação. 12. Do senso intimo, evidencia, certeza, axioma, demonstrações. 13. Da observação externa: da indução, analogia e probabilidade 14. Do testemunho humano: regras da crítica histórica. 15. Do syllogismo, suas especies, regras e figuras. 16. Da argumentação, suas formas e regras. 17. Dos sophismas e causas dos erros.

METAPHISICA

18. Da origem de nossas idéas; apreciação das opiniões dos autores. 19. Das idéas fundamentaes do entendimento humano: da substancia, da causa, do tempo, do espaço, do corpo. &. 20. Da idéa do **Eu** e do não - **Eu**: da unidade, identidade e simplicidade do **Eu**. 21. Da sensibilidade, seus caracteres: sensações, sentimentos, paixões. 22. Da actividade espontanea e reflexa: distincção dos actos da vontade. 23. Demonstração da liberdade; influencia dos motivos sobre a vontade 24. Esperitualidade da alma: sua união com o corpo. 25. Exposição e critica das hypotheses sobre a união da alma com o corpo. 26. Da idéa de hum Ente supremo: prova metaphysica da sua existencia. 27. Deducção da prova da existencia de Deos pela idéa do universo. 28. Apreciação das provas moraes da existencia de Deos. 29. Dos attributos metaphysicos de Deos. 30. Does attributos moraes de Deos. 31. Da providencia considerada relativamente á existencia do mal phisico. 32. Da providencia considerada relativamente á existencia de Deos. 33. Da immortalidade da alma. **LIVRO: Barbe: Cours élémentaire de Philosophie.** (VECHIA; LORENZ, 1998, p.51-52).

SETIMO ANNO

ETHICA

1. Dos motivos dos actos humanos. 2. Critica das principaies opiniões dos philosophos sobre a natureza do dever. 3. Demonstração da lei natural: lei positiva. 4. Consciência moral: imputação 5. Do merito e demerito: pena e premio. 6. Moral individual: dos deveres relativos ao espirito. 7. Dos deveres relativos ao corpo, e aos bens extrinsecos. 8. Moral social: dos deveres da beneficencia. 9. Noção do direito:

deveres geraes da justiça. 10. Dos deveres geraes na sociedade domestica e civil. 11. Moral religiosa: culto interno e externo.

HISTORIA DA PHILOSOPHIA

Historia resumida dos systemas comparados de Philosophia. 12. Utilidade da Historia da philosophia, sua divisão e methodo: generalidades sobre os systemas. 13. Importancia da Philosophia grega, suas épocas: seitas Italica, Jonica e Eleatica. 14. Socrates e os Sophistas, espirito do methodo socrático: seitas Cynica, Cyrenaica, Megarica, Erectriaca. 15. Platão e Aristóteles: divergencia entre a Academia e o Liceo. 16. Luta do Epicurismo com o Stoicismo: Septicismo entre os Gregos. 17. A Philosophia Christã e a escola pagã de Alexandria. 18. Das principaes controversias da Philosophia escolástica em seus três periodos. 19. Do methodo experimental e inductivo de Bacon: sensibilismo moderno. 20. Descartes: Discurso sobre o methodo, systemas capitaes procedidos da escola cartesiana, Mallebranche, Spinoza e Leibnitz. O professor fará huma exposição succinta do movimento philosophico No 18º seculo e terminará esboçando as grandes escolas actuaes. (Idem, p.54).

2.2.3. Reforma de 1862 a Reforma Paulino de Souza (1870): crítica a educação secundária

Em 1862, uma nova reforma foi implementada, extinguindo legalmente o curso especial, o que acarretou a redução dos estudos científicos no âmbito da Física, da Química e das Ciências Naturais, dando maior acento aos estudos literários; permanecendo como principal objetivo do curso a preparação para o ingresso no ensino superior. Os estudos de Filosofia continuaram no sexto ano com o conteúdo programático semelhante à reforma de 1858, tendo sido mantido a Lógica e Metafísica. O sétimo ano também foi contemplado com Ética e História da Filosofia, como na reforma anterior; lembrando que os conteúdos programáticos e o material didático permaneceram submetidos ao compêndio de Barbe como referência dos estudos.

Conforme os sobressaltos de desenvolvimento econômico brasileiro, que foram significativos, assomados à influência européia, fornecedora de bens e equipamentos - e principalmente de idéias como o Liberalismo e o Positivismo - desenvolveram-se no meio intelectual brasileiro a “emprêsa gigantesca de elevar o país ao nível do século”. Os homens da Ilustração Brasileira acreditavam que a educação teria o seu mais importante papel na necessidade de “reconhecer à ciência a posição de relêvo que o século lhe atribuíra”.

(HAIDAR, 1972, p.120). Em vista dessa conjuntura é que a organização escolar será criticada. As reformas educacionais ocorridas a partir dos anos de 1870 serão influenciadas por esse ambiente procedente do campo econômico, do campo das idéias e dos modelos importados, na maioria das vezes distantes da realidade.

Na Europa, as discussões sobre o sistema de ensino secundário se dividiam em duas posições: os grupos que defendiam os estudos humanísticos e os que defendiam a formação científica. A solução encontrada foi o conciliamento das duas propostas, diversificando a formação secundária, assim relata Haidar sobre a experiência Alemã e Francesa:

[...] as realschulen alemãs e os liceus de ensino secundário especial franceses constituem os exemplos mais representativos. Sem visar diretamente à formação profissional, o novo tipo de ensino secundário destinava-se a fornecer cultura geral e as bases da formação profissional aos que buscavam as carreiras comerciais, industriais e agrícolas. (1972, p.121).

A causa da diversificação dos estudos secundários tiveram seus adeptos no Brasil, sendo reconhecida como condição necessária diante das exigências da sociedade moderna; entretanto, segundo alguns grupos, não poderiam ser comprometidos os estudos clássicos. Era fato que a educação tinha a tarefa de promover o desenvolvimento de conhecimentos e domínios científicos para os membros da sociedade para, com isso, possibilitar-lhes uma sólida formação profissional técnica.

As propostas do ensino secundário, denominado de ensino especial, que surgiram a partir de então, não encontraram resistência dos defensores dos estudos clássicos, ou seja, o nível do bacharelado como preparatório para o curso superior não seria alterado. Essa adequação “à moda francesa” na educação brasileira já não era novidade; advinha de um histórico elitista no sistema educacional e, “de acordo com essa situação, percebemos claramente a dualidade teoria-prática no ensino secundário”. (ZOTTI, 2004, p.56).

Ainda sobre o ensino secundário, além daqueles que defendiam uma bifurcação entre as ciências e as letras, havia os positivistas que, entusiasmados pelo espírito do tempo, viam “na ciência uma nova atitude intelectual que deveria animar toda a atividade educativa [...]”. (HAIDAR, 1972, p.123). É importante ressaltar a originalidade da versão positivista na vertente do pensamento brasileiro em relação à educação, assim:

[...] não se poderia seduzir a idéia de uma bifurcação que dividiria as inteligências, insulando mentalidades incompatíveis. Aos olhos destes o ensino da ciência não significava apenas a transmissão de conhecimentos úteis, mas antes, e precípuamente, o desenvolvimento da atitude crítica que caracteriza o espírito científico. (Idem, ibidem).

Em 1870, o então Ministro do Império, Paulino de Souza, através do decreto 4.468, reformou os estudos no Colégio Pedro II. Foram criados os exames de admissão, no qual eram exigidos dos candidatos conhecimentos mínimos do ensino primário como prerrogativa para o ingresso no primeiro ano do curso secundário. Essas medidas tiveram o objetivo de sanar as deficiências do ensino elementar:

Disponha o artigo 7º do referido decreto: “Nenhum aluno será admitido à matrícula do primeiro ano sem que, em exame, mostre saber bem doutrina cristã, ler e escrever corretamente, as quatro operações fundamentais da aritmética, o sistema decimal de pesos e medidas, as noções elementares da gramática portuguesa”. (Idem, p.126).

A letra da lei procurava dar maior atenção ao ensino científico para que se tornasse possível a formação ampla do cidadão, habilitando-o tanto para o ingresso no curso superior quanto no melhor preparo básico para enfrentar as necessidades da vida social. Nessa tendência, a matriz curricular da reforma Paulino de Souza conferiu maior atenção ao ensino das ciências físicas e naturais estudadas nas últimas séries do curso, valorizando a Matemática e o Português. As aulas de Desenho, Música e Ginástica, que é até então eram opcionais, tornaram-se obrigatórias; foram aliviadas as exigências nos estudos literários, apesar de continuarem vigorando os estudos das línguas vivas e das línguas clássicas, como o Grego e o Latim.

2.2.3.1. Preservação dos estudos humanísticos e uma certa tradição conservadora

Tais disposições não alteraram os estudos humanísticos; foram inclusive preservadas as aulas de Doutrina Cristã (com alteração de seu nome para estudos de Religião) e História Sagrada, continuando sob a tutela majoritária do catolicismo. Os estudos de Filosofia foram preservados nos dois últimos anos do curso de bacharelado. A novidade dos estudos filosóficos estava na nova exigência de conteúdos, reduzidos a psicologia e a lógica, suprimindo os estudos metafísicos do sexto ano. No sétimo ano, foram inseridos nos conteúdos respectivamente: Metafísica e Ética e exposição de sistemas comparados de

filosofia. (Idem, p.158). Infelizmente, não há condições de apresentar neste trabalho o programa instituído pela Reforma de 1870, segundo Vechia e Lorenz; pois esses conteúdos programáticos não foram localizados, havendo apenas o relato de Haidar, que oferece o plano de estudos e a análise da referida reforma.

O ministro Paulino de Souza dizia que o novo programa instituído por sua reforma tinha como objetivo “desenvolver o espírito do aluno na idade em que mais facilmente se pode dirigir, e não exigir provas tão severas nas matérias que tendem mais a enriquecer a inteligência do aluno do que robustecê-la”. (Idem, p.125). Haidar relata que, ainda nesse momento, proliferavam discursos inflamados por novas idéias do que a prática efetiva na reforma promovida por Paulino de Souza.

Essas reformas, enfim, não alteraram substancialmente o modelo de instrução do ensino secundário. Na sociedade, por outro lado, o que se assistiu, foi à busca antecipada de inserção no curso superior. Isso acontecia por causa de outra faceta contraditória da reforma: a instituição do sistema de exames finais por disciplina que podiam ser realizados em qualquer momento do curso eram reconhecidos para ingresso no ensino superior. Esse era o motivo pelo qual muitos alunos abandonavam os cursos regulares e buscavam acelerar o seu ingresso no ensino superior, obedecendo à lógica e à aspiração de uma minoria elitizada que tinha acesso à educação. Lembrando que nos exames finais parcelados ainda reservava peso maior para as disciplinas humanísticas-literárias, seguindo às exigências de ingresso no ensino superior, que nada mudara até então:

Depunha a respeito o deputado Malheiros na sessão de 5 de Julho de 1880 da Câmara temporária: (...) conheço um alto presonagem que tinha um digno filho no Colégio de Pedro II, muito inteligente que honrava o colégio, cujo 5º ano cursava. O pai entendeu dever retirá-lo para adiantar exames. Eu tive ocasião de dizer-lhe: porque V. Exa. Não deixa continuar seu filho? Ele vai bem, redige perfeitamente e há de ser um bom escritor. O pai objetou-me que queria matricula-lo quanto antes na Academia de Direito de São Paulo. (...) infelizmente os pais são os primeiros a querer adiantar a carreira dos filhos, prejudicando-lhes o estudo das humanidades. Quando o menino vai para os estudos está apenas um ano neles o pai pergunta-lhe: quantos exames já tens? Dois... É pouco; é preciso adiantar isto, e este ano debes fazer pelo menos três exames. Anais da Câmara dos Deputados, 1880, T.3, p.36. (Idem, p.159).

A 1º de março de 1876, pelo decreto nº 6.130, instituía-se a reforma José Bento da Cunha Figueredo. O novo plano fazia uma inversão do currículo para aligeirar os estudos

requeridos para a matrícula no ensino superior. Como predominava o caráter literário-humanístico e propedêutico, o conhecimento das ciências físicas e naturais, o grego e outros estudos foram considerados “desnecessários” para o preparatório, ficando relegados para o sexto e o sétimo ano, ou seja, os últimos anos do secundário podendo ser conferido nas páginas 127-159 do livro, *O Ensino Secundário no Império Brasileiro* de Haidar.

Nessa reforma, persistiram os sete anos de estudos; o fato positivo, talvez, tenha sido a extinção das matrículas avulsas - com o intuito de fortalecer o ensino regular - e permaneceram os exames finais por disciplina. Nessa inversão, a disciplina de Filosofia, como era parte constituinte do caráter propedêutico e preparatório para o ensino superior foi deslocada para a primeira etapa da formação secundária, inserida nas primeiras cinco séries. Os estudos filosóficos foram para o quarto ano. O plano de estudos dessa série era composto por Latim; Filosofia; História Antiga e Média; Aritmética e Álgebra. (Idem, p.159). Como é possível perceber, houve a redução do saber científico com a concentração dos saberes humanísticos. O quarto ano tinha uma exigência de vinte e cinco lições semanais; os estudos filosóficos ficaram restritos a esta série, portanto, com uma carga horária semelhante aos anos de 1838, ou seja, dez lições semanais, no primeiro regulamento de estudos do Colégio Pedro II.

O programa de ensino para o ano de 1877 era aplicado de acordo com o decreto 6.130 de 1876. O programa de Filosofia instituído no quarto ano - de carga horária razoável para o respectivo ano - traz um conteúdo relativamente denso. Pela primeira vez, será mudado o material didático do curso. O compêndio de Barbe será substituído pelo compêndio de A. Pellissier, *Précis d'un cours complet de Philosophia élémentaire*, tanto nessa reforma quanto na de 1878, com o peso da influência eclética espiritualista e ensinamentos morais. Mais uma vez, Vechia e Lorenz:

QUARTO ANNO

Noções de psychologia, logica, moral, Theodicéa, rapido esboço da história da philosophia, defesa de proposições, mensalmente, pelos alumnos que a sorte designar.

1. Objecto da Philosophia, suas relações com as mais sciencias. Psychologia. 2. Faculdades da alma. Sensibilidade. Intelligencia. Vontade. 3. Da sensibilidade: sensação, sentimentos. 4. Operações da intelligencia; idéas em geral, seus caracteres e especies. 5. Operações pelas quaes o espirito adquire as idéas. Percepção. Senso intimo. Attenção. Comparação. 6. Da Razão: noções e verdades primeiras. 7.

Operações pelas quaes o espirito une idéas. Juizo. Raciocinio. 8. Operações pelas quaes o espirito conserva idéas. Memoria. Associação de idéas. 9. Operações pelas quaes o espirito modifica as idéas. Abstracção. Generalisação, Imaginação. 10. Linguagem, sua origem e utilidade; influencia dos signaes sobre a formação as idéas. 11. Da vontade: Demonstração da liberdade. Personalidade. 12. Espiritualidade da alma: distincção da alma e do corpo; suas relações.

LÓGICA

13. Methodo em geral. Analyse e syntese. 14. Methodo experimental. Observação. Classificação. Analogia. Inducção. 15. Methodo demonstrativo. Axiomas. Definições. Demonstração. 16. Syllogismos, suas figuras e regras: uso e abuso. 17. Autoridade do testemunho humano: regras da crítica historica. 18. Certeza. Evidencia. Probabilidade. 19. Erros, suas causas e remedios.

MORAL ESPECULATIVA

20. Diversos motivos de nossas acções. Consciencia moral. Distincção do bem e do mal. Dever. Virtude. 21. Lei moral e suas diversas sancções.

THEODICÉA

22. Demonstração da existencia de Deus. 23. Dos attributos e da providencia de Deus. 24. Do destino do homem e da immortalidade da alma.

MORAL PRATICA

25. Classificação dos deveres. Moral individual ou deveres do homem para consigo. 26. Moral social ou deveres do homem para com seus semelhantes: a humanidade, a familia, o Estado. 27. Moral religiosa ou deveres do homem para com Deus.

HISTORIA DA PHILOSOPHIA

28. Principaes seitas da Philosophia Grega. 29. Idéa geral da Philosophia Escolástica. 30. Philosophia moderna, principaes reformadores.

COMPENDIO: A. PELLISSIER. - **Précis d'un cours complet de Philosophia élémentaire.** (1998, p.71-72).

2.2.4. Da Reforma Leôncio de Carvalho (1878) à Reforma Homem de Melo (1881)

2.2.4.1. Reforma Leôncio de Carvalho (1878): liberalidade e desorganização da educação

Ao término de dois anos, com o decreto 6884 de 20 de abril de 1878, o Colégio Pedro II passou por outra reforma que alterava substancialmente a sua estrutura. Ocupava a pasta do Gabinete Liberal - que começava a ascender ao poder no Império - Carlos Leôncio de Carvalho. Influenciado pelas idéias da Revolução Francesa e pelo espírito liberal da filosofia da educação de Rousseau, foi um ardoroso defensor do ensino livre. Assim, aplicou uma reforma que tornava completamente livre o ensino primário e o secundário no município da Corte, e o superior em todo o Império.

Em relação aos estudos secundários, as ações de Carlos Leôncio “[...] tornou legais as matrículas parceladas, sem requisitos de ordenação nem seqüência, e a freqüência livre mesmo para obtenção, mediante ‘exame vago’, garantidos nos artigos 17 e 18 dos novos estatutos do bacharelado em letras no Colégio Pedro II” (CHAGAS, 1980, p.19). Foi suprimido o primeiro ano elementar que fora criado em 1870 e reorganizado o curso em sete anos, assim como a ampliação dos estudos literários com a inclusão do Italiano como língua estrangeira, com a redução dos estudos de Português. Em relação ao ensino religioso, ele deixou de ser obrigatório, o que não quis dizer que a Igreja tivesse aberto mão de sua interferência no processo educacional do país (AZEVEDO, 1976).

Esta “liberalidade” promovida por Leôncio de Carvalho provocou uma avalanche de estudos avulsos no ensino secundário, alimentados pelos exames parcelados dos preparatórios, o que levou o Colégio Pedro II a uma desorganização geral. Os impactos dessa reforma e desse modelo fizeram-se sentir desde o ano de 1878, quando se revelou o elevadíssimo número de alunos com matrículas avulsas, fato que abalou seriamente os estudos regulares. Se o padrão do ensino recaía na exigência dos estudos humanísticos como preparatório para o ingresso no ensino superior, as matrículas avulsas acarretaram um número diminuto de alunos em geral e mais reduzido ainda nas cadeiras de ciências naturais. (HAIDAR, 1972, p.129-130).

A cadeira de Filosofia foi mantida, retornando para a grade curricular incorporada nos dois últimos anos do ensino secundário: o sexto, com Psicologia e Teodicéia, e o sétimo ano com a Moral e Historia da Philosophia, que foi incluída também nos currículo das escolas

normais que estavam surgindo no país. (Idem, p.160). A distribuição dos conteúdos e o número de lições semanais nas respectivas séries, contribuíram para a melhora dos estudos filosóficos, comparativamente com os da última reforma. Eis a nova estrutura:

SEXTO ANNO

PSYCOLOGIA

1. Objecto de Philosophia, sua divisão, utilidade, e relação com as outras ciencias. 2. Das faculdades da alma: Sensibilidade, Intelligencia, Vontade. 3. Da memoria associação de idéas, imaginação, sentimentos, Paixões. 4. Das nossas idéas em geral, seus caracteres, e diversas especies. 5. Da percepção exterior, senso intimo, atenção e comparação. 6. Da Razão: noções e verdades primeiras. 7. Da abstracção, e formação das idéas geraes. 8. Da memoria, associação de idéas, imaginação. 9. Do juizo, e do raciocinio. 10. Dos signaes, e em particular dos vocabulos, e sua relação com o pensamento. 11. Da actividade espontanea e reflexa: descripção dos actos da vontade. 12. Da origem e formação das idéas: critica das opiniões. 13. Da idéa da liberdade. Demonstraçãõ da liberdade. Influencia dos motivos sobre a vontade humana. 14. Da unidade, identidade e espiritualidade da alma. 15. Da união da alma com o corpo: critica dos diversos systemas. 16. Da immortalidade a alma: provas intrinsecas e extrinsecas.

LÓGICA

17. Da verdade, evidencia, certeza, suas diferentes especies. 18. Do methodo: analyse e synthese, suas regras: uso particular do methodo analytico e synthetico. 19. Da observação, experimentação, classificação; suas regras. 20. Da analogia, inducção, hypothese e suas regras. 21. Da definição, divisão, axiomas, e demonstração, e suas regras. 22. Das proposições, suas propriedades absolutas e relativas. 23. Do syllogismo, suas especies, regras e figuras. 24. Das diversas fórmãs de argumento derivadas do syllogismo. 25. Da autoridade do testemunho humano; regras da critica historica. 26. Dos sophismas, e das causas e remedios dos erros.

THEODICÉA

27. Da idéa de um ente supremo. Provas da existencia de Deos. 28. Dos attributos methaphysicos de Deos. 29. Dos attributos moraes de Deos. Conciliação da Presciencia com a liberdade humana. 30. Da creação do mundo, sua conservação, Governo da Providencia.
LIVROS: Compendio de A. PELLISSIER, tradução de E. Zaluar. Postillas do Professor. (VECHIA; LORENZ, 1998, p.87-88).

SETIMO ANNO

ETHICA

1. Critica das principaes opiniões dos philosophos sobre a natureza do dever. 2. Dos diversos motivos das acções humanas. 3. Da consciencia moral, e sua divisão; imputação. 4. Demonstração da lei natural; seus caracteres. 5. Das penas e recompensas: insufficiencia a sancção moral na vida presente. 6. Moral individual: dos deveres relativos ao espirito. 7. Dos deveres relativos ao corpo e aos bem extrinsecos. 8. Moral social: dos deveres da beneficencia. 9. Noção do direito, deveres geraes da justiça. 10. Dos deveres geraes da sociedade domestica e civil. 11. Moral religiosa: culto interno e externo.

HISTORIA DA PHILOSOPHIA

12. Utilidade da historia da Philosophia. Sua divisão e methodo. Generalidades sobre os systemas. 13. Importancia da Philosophia Grega: seitas italica, Jonica e eleatica. 14. Socrates e os sophistas; espirito do methodo socrático: Seitas cynica, cyrenaica, megarica. 15. Platão e Aristoteles. Divergencia entre a Academia e o Lycêo. 16. Do Epicurismo e do Estoicismo. Do scepticismo entre os gregos. 17. D Philosophia Christã e da escola pagã de Alexandria. 18. Idéa geral da Philosophia escolástica. 19. Do methodo experimental e inductivo de Bacon. Sensibilismo moderno. 20. Descartes. Discurso sobre o methodo. Systemas capitaes procedidos da escola Cartesiana. Mallebranche. Spinosa. Leibnitz.
LIVROS: Compendio de A. PELLISSIER, tradução de E. Zaluar. Postillas do Professor. (Idem, p.90).

2.2.4.2. Reforma Homem de Melo (1881): última reforma do Período Imperial

Em 24 de Agosto de 1881, pelo decreto 8.227 assinado pelo Ministro do Império Barão Homem de Melo, ocorreu no Colégio Pedro II a última reforma do Período Imperial. Esta reforma não foi muito significativa, pois se manteve a desorganização vigente no primeiro estabelecimento de ensino secundário do país, na qual foram conservados os exames vagos, as matrículas avulsas e os exames finais por disciplina. O primeiro ano elementar foi reabilitado com o objetivo de recuperar as deficiências oriundas do ensino primário; e foi implantado, primaz e efetivamente, o ensino do Português em todas as séries.

Na nova organização da grade curricular e em suas respectivas séries, a distribuição programática referente aos estudos de Filosofia permaneceu quase que da mesma forma que

na reforma anterior, só que com ligeira mudança; a Theodicéa, antes ministrada no sexto ano foi levada para o sétimo ano, junto com a Moral e a História da Filosofia. Em relação ao material didático usado no curso, ocorreram mudanças devido à introdução de novos compêndios, de Paul Janet e L.P. Jafre. É importante ressaltar que no sétimo ano - no bloco de História da Filosofia - o último conteúdo a ser ministrado era o resumo dos sistemas de Filosofia contemporânea e sua influência no Brasil. O que revela o peso da corrente eclética no país, no momento inclusive em que essa corrente começava a sofrer críticas de outras correntes filosóficas, como o Positivismo e o Monismo evolucionista e especulativo da Escola de Recife. O ambiente sócio-cultural e intelectual estava mudando na realidade brasileira.

A respeito do material didático podemos dizer que sobre Pellisier, o que se tem de material é seu compêndio didático para o ensino secundário. De Paul Janet sabemos um pouco mais: Janet, francês, tornou-se professor de Filosofia Moral em Bourges (1845-48) e Strasburgo (1848-57) e de Lógica no “Lycée Louis-le-grand, Paris entre 1857-64. No ano de 1864 foi indicado à cadeira de Filosofia na Sorbone, e eleito membro da Academia de Estudos de Ciências, Moral e Política; considerado um bom professor, seguidor do ecletismo de Victor Cousin, e por consequência, da Filosofia de Hegel. Janet dissertou sobre Filosofia, Política e Ética, pautado na corrente idealista, deixou os seguintes livros: *La Famille*, *Histoire de la philosophie dans l'antiquité et dans temps moderne*, *Histoire de la science politique*, *Philosophie de la Revolution Française*, dentre outros. No entanto, seus escritos não foram considerados muito originais; o livro *Théorie de la morale*, considerado o seu principal trabalho, tem forte influência de Kant. Sobre Jaffre, não há nenhum estudo disponível.

O enfoque a esses autores, assim como a Eustache Barbe, serve para tornar possível o entendimento sobre a influência do ecletismo cousiniano no Brasil. Como visto, o Ecletismo confirmou a sua originalidade, lembrando que o mesmo não ficou restrito aos meios intelectuais acadêmicos, mas que influenciou a educação secundária brasileira em grande parte do século XIX, em especial no Colégio Pedro II; no qual muitos de nossos intelectuais ocuparam a cadeira de Filosofia.

Vechia e Lorenz chamam a atenção para um detalhe: a referência didática em Paul Janet traz **livros**, no plural, ou seja, não há uma obra específica como nos demais autores e comum em todas as disciplinas, o que sugere que cabia ao professor definir os conteúdos a

serem utilizados na vasta produção do autor, citada acima. Passemos ao programa de ensino para o ano de 1882, em conformidade com o Decreto n° 8.227 de 24 de Agosto de 1881:

SEXTO ANNO

Introdução: Definições, objecto, divisão, importancia da philosophia; suas relações com as outras sciencias. 2. **Ontologia elementar:** Do ser. Da essencia. 3. Do infinito e do finito, do absoluto e do relativo, da substancia, do attributo e do modo. 4. Da causa em geral: causa effciente, occasional, material, instrumental e final. 5. Do verdadeiro, do bem e do bello. Noções de esthetica. 6. Do espaço, do tempo. 7. **Psychologia:** O composto humano, passagem da physiologia à psychologia. Dos factos psychologicos. Faculdades da alma. 8. Da sensibilidade em geral. Da sensibilidade physica. Das sensações. 9. Da sensibilidade intellectual e moral. Sentimentos e affeições. 10. Da intelligencia em geral. Da consciencia e affeição intima. 11. Da percepção externa. Elementos da percepção. Os sentidos e seus erros. 12. Das idéas em geral: Definições, differenças, características, origem e formação. 13. Da attenção. Da reflexão. Da comparação. 14. Da razão pura. Noções e verdades primarias. 15. Do juizo. Do raciocinio. 16. Da memoria. Da associação das idéas. 17. Da abstracção. Da generalisação. Da imaginação. 18. Da linguagem: Definição. Differenças, classificação, origem e utilidade. 19. Da vontade: do instincto e do habito. Da actividade livre. 20. Da liberdade e suas provas. Difficultades e theorias. 21. Da unidade, identidade e espiritalidade d'alma. Argumentos e objecções. União da alma com o corpo. 22. Logica: Objecto da logica. Methodo em geral. Analyse e synthese. 23. Methodos particulares. Classificação das sciencias. 24. Do methodo inductivo; observação experimentação e classificação. 25. Da analogia, inducção e hypothese. 26. Do methodo demonstrativo; axiomas; definições; demonstração. 27. Do syllogismo; materia e fórma, termos e proposições, figuras e regras. 28. Grãos de assentimento. Probabilidade, evidencia e certeza. 29. Autoridade do testemunho humano. Regras de critica historica. 30. Dos erros causas e remedios.
Livros: Paul JANET e L. P. JAFFRE. (Idem, p.105).

SETIMO ANNO

1. **Theodicéa:** Noções preliminares. Da idéa de um ente supremo. Argumentos physicos da existencia de Deus. 2. Argumentos moraes e metaphysicos da existencia de Deus. Critica de todos os argumentos. 3. Principaes attributos de Deus. 4. Da providencia e seus actos. Argumentos **a priori**, **a Posteriori** e indirectamente. 5. Erros acerca de Deus: atheismo, dualismo, polyteismo, pantheismo. 6. **Moral:** Principios das acções humanas. O prazer e o bem. O util e o honesto. Systema de Stuart Mill. 7. Da consciencia moral. Distincção do bem e do mal. 8. Da lei moral e suas partes componentes. 9. Destino do

homem e immortalidade da alma. Argumentos principaes e complementares. 10. Moral pratica: deveres do homem para consigo mesmo. 11. A moral perante a humanidade, a familia e o Estado. 12. Moral religiosa ou deveres do homem para com Deus. 13. **Historia da Philosophia:** Objecto, utilidade, methodos. 14. Philosophia antiga. Origens orientaes. Philosophia Grega antes de Socrates. 15. Philosophia Socratica: Platão e a Academia. 16. Philosophia depois de Socrates. Aristoteles, Pyrrho, Epicuro e Zeno. 17. Philosophia Romana. Escola de Alexandria. Os padres da Igreja. 18. Philosophia Medieval. Phases da escolastica. 19. Philosophia moderna. Bacon e Descartes. 20. Philosophia do seculo XVII. Sectarios de Bacon e Descartes. 21. Philosophia do seculo XVIII em França. 22. Philosophia ingleza no seculo XVIII. 23. Philosophia do seculo XVIII na Alemanha. 24. Philosophia do seculo XIX na Inglaterra, em França, na Italia, na Allemanha e na Belgica. 25. Resumo de todos os systemas de philosophia contemporanea e sua influencia no Brazil. Livros: Paul Janet e L.P. Jaffre. (Idem, p.106-107).

2.5. A constância do ensino de Filosofia: no palco dos conflitos na ordem do pensamento e da cultura

O Colégio Pedro II, depois de passar por várias reformas, chegou ao final do Império praticamente reduzido a um curso preparatório, desviado de seu verdadeiro projeto de criação, que era servir de padrão e exemplo nacional na educação secundária. Em relação à educação secundária, pode-se asseverar que durante esse período não se tinha ainda a consciência pedagógica de sua função formadora, motivo pelo qual seu ensino foi irregular, tendo sido reduzido à formação propedêutica para ingresso no ensino superior.

O exame dos conteúdos curriculares permite notar que o ensino de Filosofia foi permanente em todo o processo de organização do ensino formal na educação brasileira, sendo seus programas elaborados de acordo com as reformas implementadas durante esse período, cujo padrão era o Colégio Pedro II, assim como influenciado pelas correntes de pensamento em construção no nosso país, assunto anteriormente abordado.

A Filosofia foi parte integrante e obrigatória do conjunto das disciplinas do ensino secundário, seja público ou privado. Entretanto, mesmo nessa situação de obrigatoriedade não foram eliminadas as dificuldades com relação à estabilidade curricular da disciplina. Verificando os decretos e regulamentos que foram editados entre os anos de 1838 a 1878 - que incidiram sobre a disciplina - percebem-se várias mudanças em seu percurso, desde a

distribuição da carga horária até a indefinição de conteúdos a serem ministrados nos respectivos anos escolares.

Esta instabilidade demonstrava a falta de clareza sobre a importância da disciplina na formação dos jovens; e com relação aos conteúdos, prevalecia ainda o uso dos manuais e compêndios com o predomínio de autores como Genovesi, Barbe, Pellissier e Janet, refletindo uma conjuntura que denotava a ausência de propostas didático-pedagógicas originais para a disciplina levando em conta a realidade local. Deste modo, prevalecia a extensão do pensamento transplantado; neste caso, a escola de herança portuguesa, posteriormente a francesa com o Ecletismo, e por fim o Positivismo cientificista, contribuindo na formação dos setores dominantes da nação.

As áreas delimitadas nos programas e conteúdos da Filosofia no ensino secundário eram: História da Filosofia, com ênfase à Filosofia clássica e medieval; a Filosofia moderna racionalista cartesiana no Ecletismo, com o compêndio de Barbe e outros autores; origem das idéias; a Metafísica apresentada sob a abordagem religiosa como Teologia, Ética, Ontologia, e Teodicéia, sobre a alma, da natureza de Deus e das provas da sua existência; Estética e Cosmologia, e a Psicologia.

Segundo Horn, “apesar da inconstância e muitas vezes não pertinência das áreas em relação ao que se considera Filosofia, foi possível observar a ênfase dada a algumas áreas, principalmente lógica e ética, esta última quase sempre sob o título e enfoque moral”. (2000, p.24). Os estudos de Psicologia, introduzidos na disciplina de Filosofia junto com a Lógica, na reforma Paulino de Souza de 1870, demandam um esclarecimento, pois, esse saber, ministrado na escola secundária e também no ensino superior, ainda estava fortemente ligado aos princípios filosófico-teológicos cristãos.

A partir da terceira década do século XIX, como consequência do Positivismo, a medicina e até então a psicologia tomaram um novo rumo na abordagem sobre o homem. Essa nova psicologia destituiu do homem qualquer integridade ou unidade com o Uno e desenvolveu uma análise sobre o indivíduo a partir de um organismo, um conjunto de leis, funções e órgãos. A psicologia tinha incorporado o que havia de “melhor” no desenvolvimento das ciências e da medicina, na versão positivista e cientificista em voga nesse século.

As “novas idéias” confrontavam-se com a tradição cristã e, conseqüentemente, influíram nos caminhos da educação. Alberti, em sua dissertação de mestrado *Um estudo do discurso de psicologia no século XIX no Brasil*, fez um trabalho pioneiro da História da Psicologia no Brasil. Fundamentada em Foucault, Canguilhem e Lacan, sua pesquisa demonstra as origens da Psicologia e das teses sobre a alma no contexto das doutrinas filosóficas, até chegar à ruptura com o desenvolvimento das “ciências positivas”. A Psicologia surgiu, com “as tendências dominantes, tanto no que diz respeito a diferentes racionalidades de uma época, quanto no que diz respeito ao jogo político, econômico e social no qual esse saber se insere ou não”. (ALBERTI, 2003, p.4).

Alberti iniciou sua análise abordando o estudo, “Teses filosóficas sobre a psicologia do homem”, defendido em público no Imperial Seminário de São Joaquim em 1830, (futuro Colégio Pedro II). Nessa perspectiva, ela parte do princípio de que existem três tempos para as teses psicológicas sobre a alma: o tempo da Escolástica, de uma alma de conotação divina em que cada indivíduo possui uma identidade interior criada por Deus; nesse caso, seria a alma como substância divina e racional capaz de formar idéias vinculadas a uma teodicéia, segue-se a Escolástica; o tempo do Eclétismo, quando a alma deixa de ser substância análoga com Deus e passa a ser constituída de subjetividade e reflexão; assim, a alma pode ser entendida como consciência, instância do conhecimento e do autoconhecimento, abrindo espaço para a conceituação e entendimento do Eu. Por fim, o tempo do organismo - concepção da ciência positiva - que significa o fim da alma, em contraponto às concepções anteriores; a alma, mesmo sendo espiritual e inacessível, é vinculada a uma série de conceitos, “possibilitando” objetivá-la como objeto de ciência. Isso significa que a alma sai das mãos de Deus e vai para as mãos dos cientistas, e o estudo sobre o homem é apreendido nos mesmos critérios e métodos de análise como qualquer outro ser fenomênico existente.

Retornando ao ensino secundário e à disciplina de Filosofia, foi visto claramente que os mesmos foram destinados quase que exclusivamente à classe dominante e à Igreja. Por esse motivo, tantas celeumas políticas e ideológicas se formaram no campo da educação, em especial o seu afetamento no campo filosófico. Pela fonte originária, ao qual não se tem como escapar, e, no caso brasileiro, mais intensamente pela força da tradição, o homem, como tema de reflexão, pertencia ao campo filosófico. Por isso, a introdução da Psicologia, no programa da disciplina de Filosofia, não era contraditória como parece ser à primeira vista, mas tratava-

se de uma Psicologia do “tempo escolástico”, que não podia ser outra, dada à conjuntura e ao modelo social vigente, assim como pela nossa herança cultural. Havia um embate no âmbito da nossa cultura entre as forças ideológicas e políticas de sustentação e tradição, o que sugere o perigo das novas idéias na formação das classes sociais. Nessa lógica, não se podia ficar indiferente à problemática educacional, ao campo religioso oficial, e em especial à Filosofia e seu ensino que, em sua trajetória no Brasil, chegara pelo viés do pensamento religioso de caráter conservador, e que sempre teve o seu lugar e a sua legitimidade, nesses tempos. Quando muito, o discurso filosófico foi “renovado”, sempre no sentido de reafirmação e conciliação, nunca de confronto, até mesmo no Ecletismo, e que somente nos últimos decênios do século que será realmente atingido no centro de sua tradição.

É interessante observar a maneira pela qual os saberes se tornaram palco de conflitos na esteira dos poderes; por um lado sustentado pela Filosofia, vinculado ao poder da tradição e dos seus correligionários; de outro, os ventos - não necessariamente de renovação, lembrando que não tivemos uma Filosofia autônoma - do enfrentamento no afã das vertentes eclética, positivista e a crítica da Escola de Recife, que mesmo com equívocos denunciava o quanto o ensino secundário estava defasado e distante da realidade, fato que podia ser medido pelos conteúdos ensinados. Isso acontecia em todas as disciplinas do programa do ensino secundário, não só na disciplina de Filosofia, já que toda a estrutura sofreu um embate direto nos questionamentos dentro do sistema escolar, justamente pelo enraizamento “escolástico” ainda vigente.

Durante duas décadas (1870-1880) acentuava-se a crítica dos programas, métodos e compêndios a serem adotados no Colégio Pedro II. Apresentado o relatório sobre as condições do ensino nas matérias do curso de estudos do Imperial Colégio Pedro II, no Congresso de Instrução de 1883, demonstrava-se a defasagem dos estudos no ensino secundário e a pobreza da nossa bibliografia nacional referente a esse grau de formação, que se reduzia a “algumas gramáticas, um ou outro compêndio de matemática, de retórica, de geografia, de história”; os demais continuavam a ser importados.

No campo de ensino dos estudos científicos, apresentado no Congresso de Instrução, o reitor do colégio Prof. Carlos Maximiano Pimenta de Laet alegou que os novos métodos da observação e da reflexão na aprendizagem insuflou vida nova aos estudos científicos. Talvez esse seja o único dado positivo, pois o movimento que surgiu em prol da vitalização do ensino

também afetou o campo literário, que ainda apresentava métodos de aprendizagem “mecânica” das línguas, herança dos jesuítas.

É notado que novos desafios estavam sendo postos nesses finais do Império; as novas idéias do século, como Liberalismo, Ecletismo e Positivismo tinham chegado ao país e refletiam-se intensamente na sociedade e na intelectualidade brasileira. As idéias científicas foram sendo introduzidas gradativamente no Colégio Pedro II. No ano de 1880, o sergipano e evolucionista Sylvio Romero conquistou a cadeira de Filosofia do Colégio Imperial, favorecendo a difusão de novas doutrinas com a tese *Da interpretação filosófica na evolução dos fatos históricos*. Em seu livro *A Filosofia no ensino médio*, criticava duramente os programas vigentes do ensino de Filosofia e propunha que esse ensino se reduzisse à Lógica. Sobre essa questão e os argumentos apresentados em 1885, escrevia em seu livro Sylvio Romero:

O atual anacrônico plano de estudos colocou-se no ponto de vista de velhos tempos de considerar a Filosofia uma ciência híbrida, em parte uma síntese das ciências particulares, em parte uma espécie de enciclopédia compreensiva de certo número de ciências que hoje já se podem considerar inteiramente independentes, e em parte, finalmente, o reduto impossível de alguns pretensiosos enigmáticos estudos, indevidamente elevados à categoria de ciências. Tal a péssima intuição de quem ainda hoje se lembra de incluir num curso de filosofia elementar a Ontologia, a Lógica, a Teodicéia, a Moral e a História da Filosofia, seis longas ciências, além de exercícios especiais da velha dialética da Idade Média, inesperadamente ressuscitada. (ROMERO, 1969, p.675-677).

A exposição de Sylvio Romero questionava os velhos programas vigentes, eles ainda eram defendidos por muitos professores da área, como o Doutor Rozendo Muniz, tradicionalista histórico. Entretanto, esse fato não impediu que as novas idéias filosóficas e o espírito das “idéias científicas do moderno evolucionismo e nas largas intuições da nova crítica” fossem livremente disseminadas no exercício de sua cátedra no colégio, iniciada em 1880. A proposta de reduzir a Filosofia à Lógica, segundo Sylvio Romero, correspondia efetivamente ao princípio de que “a Lógica em tempos de industrialização e valorização da técnica, no ápice de sua difusão constituía-se em matéria priorizada no interior da Filosofia” (HAIDAR, 1972, p.133), de modo que a Lógica como era ensinada resumia-se à erudição e à moralização. A visão positiva e evolucionista confrontava-se diretamente com os postulados de tradição metafísica, assim acrescentava com sua crítica mordaz o novo professor da cadeira de Filosofia do Colégio Imperial em seu livro:

[...] O maior testimonium paupertatis talvez do nôvo plano de estudos, é ainda vir-nos estupidificar com a famosa Ontologia, monstruoso parto da escuridão da Idade Média, do tempo do trívio, do quadrívio, do incubo e do súcubo! Ontologia, ciência do ser...Que diabo é isto? Se são os seres particulares, todos esses que aí existem no mundo dos fenômenos, outro não é o objeto das ciências particulares; e de que serve então a tal Ontologia? Mas dizem, é o ser em geral... E que é o ser em geral, que abstração das abstrações é esta? Que sancta sanctorum da tolice é? (ROMERO, 1969, p.677).

Essa crítica teve a sua razão de ser, devido à trajetória do ensino da Filosofia na educação brasileira. Mesmo com a introdução do modelo francês de escolarização, com o compêndio eclético e tradicional de Barbe na disciplina de Filosofia, os conteúdos ministrados ainda eram fortemente influenciados pela tradição oficial católica-escolástica, o que é comprovado a partir da análise dos programas no ensino secundário.

Uma palavra sobre o ensino protestante. As religiões reformadas criaram escolas no Brasil no século XIX, eram poucas, e no que alude à educação filosófica, os conteúdos gerais e traços comuns da Filosofia eram adequados para que não afetasse a doutrina protestante, um tema de investigação da história da educação.

Enquanto no mundo a laicização era cada vez mais frequente, aqui, no Brasil, a tendência de fundar escolas religiosas mostrou o oposto, ou seja, predominou ainda a ideologia religiosa, sobretudo a católica, não só na fundação de escolas, mas também como no substrato do próprio poder oficial e do setor dominante da sociedade. Nessa conjuntura, manifestou-se plausível a reação católica aos “erros” modernos, contra o Ecletismo, o Liberalismo, o Positivismo e o Socialismo. Sabe-se que essa reação culminou oficialmente com o *Syllabus* em 1864 e o Vaticano I em 1860-1870.

O impacto do cientificismo e do evolucionismo, no seio da sociedade em formação, foi considerável motivo pelo qual a ofensiva católica ultrapassou as diretrizes oficiais, estava na sociedade, o que significava que o pensamento, o costume, a crença amalgamavam o edifício cultural. Com o impacto da difusão das novas idéias que influenciavam a escola, reduto de formação do setor dominante tradicional, os conflitos estavam postos desde os anos de 1870. Na reforma “liberal” de Leôncio de Carvalho de 1878, dava-se o direito de ser facultativo os estudos de Religião para os acatólicos; em 1883, o reitor do Colégio Imperial

chegava a pedir em nome desses mesmos princípios que os estudos de Filosofia fossem facultativos aos católicos. As novas idéias estavam em confronto com a tradição e a renovação no núcleo do ambiente escolar, refletido e impulsionado pelas forças históricas em desenvolvimento. No relatório do reitor Pimenta de Laet, é revelado o “poder da tradição” e a tentativa conciliatória para não quebrar as regras do poder dominante do patriarcado brasileiro, que se constituía dos poucos que têm acesso à educação, assim:

Louvável seria a precisa determinação, nos programas de ensino, da natureza das doutrinas que nesta cadeira se professem e bem assim da escola filosófica a que se filiem os professores respectivos. Os pais que à instituição oficial de ensino secundário confiam a educação de seus filhos, têm direito a essa franqueza. E, dado que aos professores de Filosofia seja concedida amplíssima liberdade na enunciação de suas idéias, de estrita equidade fôra que, quando ensinassem teorias dissonantes do catolicismo, deixasse esta cadeira de ser obrigatória para os alunos católicos, da mesma sorte que os acatólicos não se coage a cursar a cadeira de instrução religiosa. (LAET apud HAIDAR, 1972, p.134).

A Filosofia, como parte integrante do conjunto de disciplinas do ensino secundário durante o período imperial, começou a sofrer os seus primeiros abalos somente a partir de 1870, com as mudanças que já vinham ocorrendo anteriormente no campo do conhecimento, o que nos afetou “tardamente”. A bem do saber, isso era o reflexo das “novas idéias” que chegavam ao sistema educacional brasileiro, que entrava em choque com o valor dominante do pensamento católico; mais especificamente nessa área do conhecimento, em que os paradigmas da razão ainda estavam atrelados à maneira conservadora de ver o homem, o mundo; servindo de modo confortável a uma sociedade aristocrática e elitista que se pautava numa educação simplesmente de erudição e de imitação da mentalidade européia, no sentido mais prosaico possível.

Em suma, o Colégio Imperial Pedro II foi estabelecido como referência na organização sistemática do ensino secundário enquanto padrão ideal para o país. Entretanto, a realidade foi outra; depois de tantas reformas de modelo irregular dos programas e da pressa dos pais e dos jovens em ingressar no ensino superior, o que tornava o secundário um simples preparatório para o outro nível de instrução:

Na verdade, as concessões progressivamente feitas a uma clientela impaciente, que estimulada pela desmoralização dos exames preparatórios não se resignava a estudos dilatados e regulares, acabaram por disvirtuar o ensino no Colégio Pedro II e pouco faltou para que o reduzissem, como à maioria dos estabelecimentos de ensino secundário do país, a um mero curso de preparatórios. (HAIDAR, 1972, p.125).

Não houve ainda no século XIX, o que se poderia chamar de um ensino secundário realmente de caráter universalizante, a não ser alguns ensaios protagonizados pelas reformas. Os programas curriculares, seus conteúdos, sua distribuição e irregularidade refletem o modelo de sociedade existente no nosso país; uma sociedade excludente política e economicamente, sendo que esse traço revela que a educação se prestou ao serviço de manutenção do sistema e do poder vigente de uma minoria que detinha o poder econômico. A esse propósito diz Fernando de Azevedo:

Dos mais preciosos documentos para estudo da evolução de uma sociedade e do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto de suas instituições educativas, a análise desse material e dessas instituições o que nos revela é exatamente a continuidade de estrutura social e econômica e do desenvolvimento do “tipo de cultura” colonial, produto de uma civilização fundada na escravidão. (1976, p.82).

Com base no que foi exposto, podemos concluir, nesse contexto, que a Filosofia foi entendida com suas “figuras da razão” como um saber de pertença ao branco, a mentalidade masculina e aristocrática, conservadora nos moldes metafísicos-teológicos transplantados em muitos na intelectualidade brasileira.

Ainda que, no final do império, surgisse alguma esperança de mudança no sistema educacional, a situação do ensino secundário no Brasil continuou muito precária, uma vez que o Colégio Imperial tinha sido reduzido aos preparatórios. Essa situação somente começou a mudar com o advento da República.

A nova reforma do Colégio Pedro II, que não chegou a se efetivar durante o Império, não teria alterado, entretanto, a situação deplorável dos estudos secundários em todo o país. Como já o haviam compreendido Rui Barbosa. Em 1882 e Cunha Leitão em 1886, o Colégio Pedro II só se converteria em Padrão nacional quando abolido o funesto sistema de exames parcelados e estabelecido o bacharelado como condição de matrícula nos cursos superiores, fossem reconhecidos os graus conferidos pelos liceus que adotassem a Estrutura e os planos de estudos do Colégio da Corte. (HAIDAR, 1972, p.137).

No entanto, os projetos de reforma que requeriam tais medidas foram esquecidos na Câmara dos Deputados. Na tentativa de solucionar os problemas do ensino secundário, as idéias dos homens do Império seriam aproveitadas na primeira reforma da educação no início da República.

No próximo capítulo, serão abordados os programas do ensino de Filosofia no secundário no contexto da educação e das reformas educacionais que foram implantadas com o advento da República, refletindo o caráter dessa disciplina e a acepção de educação nos primórdios da vida republicana e da cultura brasileira.

CAPÍTULO III

O LUGAR DA FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO: OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DO COLÉGIO PEDRO II (1890 - 1951)

3.1. A formação da República

Os primeiros passos da marcha em direção à República foram dados em 3 de dezembro de 1870, quando começou a circular no Rio de Janeiro um novo jornal “A República”, trazendo na primeira página um “Manifesto Republicano” assinado por 55 personalidades do meio político, intelectual e jornalístico. O documento resgatava as lutas republicanas anteriores, fazia duras críticas à monarquia e defendia a implantação da República. Em 1873, na cidade de Itu, foi criado o Partido Republicano de São Paulo, um movimento de maior ressonância que revelava a força econômica do café e a irradiação política promovida por professores e estudantes da Faculdade de Direito que fizeram a difusão do republicanismo por toda a província. (IGLÉSIAS 1993).

O movimento não só se espalhou pelo país como também revelou sérias divergências internas. Os mais moderados eram os “republicanos históricos” originários do Partido Liberal; constituíam o grupo dos evolucionistas. Com Quintino Bocaiúva à frente, defendiam reformas políticas para alcançar a República; acreditavam numa “evolução” natural e inevitável. Outra corrente, liderada por Silva Jardim e Lopes Trovão, pregava a “revolução”; a irrupção de uma República através da combinação entre poder e povo, voto popular e fim da escravidão. Além dos evolucionistas e dos revolucionários inspirados na Revolução Francesa, como Silva Jardim, a classe proprietária tinha sua própria posição que era a defesa da federação; a estratégia política deveria ser a disputa eleitoral dentro das regras vigentes. Vigorou o federalismo como referência ideológica central na propaganda republicana, evidentemente com uma maior ênfase nas regiões ou províncias em que a prosperidade econômica estava em andamento. (IGLESIAS, 1993; CARVALHO, 2003).

A elite cafeeira, em nome do republicanismo, do abolicionismo e da democracia, foi buscar apoio nas camadas médias urbanas representadas pelos intelectuais, funcionários públicos, profissionais liberais, pequenos e médios comerciantes, artesãos, assalariados, e os militares positivistas, assim, no dia 15 de novembro de 1889, proclamou-se a República.

Em 15 de novembro de 1890, foi instalado no Rio de Janeiro o Congresso Constituinte. Em três meses de trabalho foi elaborada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, aproveitando dos projetos de Rui Barbosa e de Saldanha Marinho, com base também na Constituição norte-americana. A carta constitucional foi promulgada em 24 de fevereiro de 1891 com 91 artigos. Tinha como pontos principais o regime federativo presidencialista; divisão e independência dos três poderes; voto universal masculino não-secreto; igualdade jurídica dos cidadãos; separação entre Igreja e Estado; laicização do ensino público. Era uma constituição de caráter liberal-democrática, que se identificava muito mais com o grupo dos republicanos históricos do que com os militares e civis positivistas. (IGLESIAS, 1993).

Logo no início da República, no período de 1891 a 1894, as camadas médias - militares e intelectuais progressistas - lideravam o processo político; entretanto, esses segmentos não detinham os meios de produção, e por isso começaram a ser afastados do poder. As oligarquias proprietárias trataram de providenciar o controle político da sociedade, fato que não era novidade há muito, desde os anos de 1840-1850, nos quais as oligarquias cafeeiras e as oligarquias do Nordeste impunham ao Estado a defesa de seus interesses e tinham praticamente o poder absoluto do aparelho estatal. Dessa forma, a instituição da República representou um reordenamento de um Estado que tinha se tornado obsoleto diante da nova realidade econômica e política do país e do poder da classe dominante, ou seja, dos senhores do café situados no Sudeste do país. (CARVALHO, 2003).

Tudo isto impediu qualquer tentativa de mudança na orientação econômica do país, como defendiam alguns intelectuais e políticos nos primórdios da República, que tinham como projeto a diversificação das atividades e incentivo à industrialização; com relação à educação insistiam na necessidade de implementar a educação do povo através da escola elementar, que seria o caminho fundamental para a resolução dos problemas existentes. A base estrutural do país se articulou com o poder absoluto das oligarquias, que há muito já existiam com o coronelismo, tendo se fortalecido no período republicano, culminando com a chamanda “política dos governadores”. (NAGLE, 2001, p.10). Essa política foi possível devido às forças representadas pelo poder dos coronéis, provocando o desenvolvimento de oligarquias regionais que, desta forma, atuaram não somente como forças políticas regionais, mas também ampliando esses poderes a níveis federais. Foi assim eleito em 1894 o primeiro

presidente civil, o paulista Prudente de Moraes, iniciando a exclusão de grupos progressistas do cenário político, inaugurando no rodízio Minas Gerais-São Paulo, a tradução da “política dos Estados na política do café-com-leite”. (Idem, p.11).

Pelo autoritarismo, pela manutenção do poder e de mecanismos eleitorais nada democráticos estava garantido o poder destas oligarquias. Questões referentes à educação, à democracia, ao federalismo e à industrialização - que antes impulsionavam discussões políticas no advento da República - foram esquecidas. A prioridade das oligarquias era o revezamento no poder e defesa de um perfil ruralístico para a sociedade brasileira, ou seja, no dizer de Jorge Nagle, traçaram o “mito fisiocrata”. Na defesa da “natural” civilização agrária, o ruralismo difundia a “idéia de que a felicidade do homem brasileiro esteve e está ligada ao meio rural, fonte de energia, de saúde e pureza de costumes”. (Idem, p.27). Do núcleo da visão ruralista, reforçava-se o mito do país agrário na cadeia produtiva capitalista no contexto da economia internacional, e reforçava o preconceito na ordem determinista, de que caberia ao Brasil deixar a indústria para outros países ao qual ela estava destinada.

Essa concepção trouxe um grande desafio e peso no esforço dos industrialistas que começaram a desenvolver a indústria somente nos anos de 1920 como mais um componente no cenário econômico da sociedade brasileira. Deu-se o início da passagem de um sistema agrário de exportação para um sistema semi-industrial e urbano em desenvolvimento; como se sabe, diante desta conjunção de fatores, o desenvolvimento da industrialização do Brasil não foi simples e nem rápido.

Para os grupos dominantes defensores dessa sociedade, a educação continuaria restrita às classes favorecidas, motivo pelo qual o ensino secundário e o superior serão privilegiados em detrimento da expansão do ensino primário elementar, como será visto adiante.

3.2. Reforma da educação secundária e o ensino de Filosofia: de Benjamin Constant (1890) a João Luís Alves (1925)

No final do Império, era deplorável a situação dos estudos secundários em todo o país. O Colégio Pedro II, criado para ser padrão nacional de ensino, foi atingido pela reforma Paulino de Souza em 1870, com o sistema de exames finais por disciplina, e pela reforma

Leôncio de Carvalho, com o parcelamento dos estudos. Estas condições estavam em concordância com o acesso ao ensino superior, bastando a realização dos exames preparatórios parcelados. As faculdades não exigiam a comprovação de frequência nem a formação completa do curso secundário; pouquíssimos alunos completavam o curso de sete anos de duração. Como a formação no Colégio Pedro II era exigente, a maioria dos alunos conseguia a aprovação nos exames parcelados sem precisar concluí-lo e, assim, ingressavam no curso superior.

O fim do período imperial evidenciou certa unidade nacional; foi aí que começaram a surgir os sinais de amadurecimento da sociedade brasileira, despertando para o problema educacional. A primeira questão demandava a discussão mais profunda da necessidade de criação de uma Universidade no país, algo que ainda inexistia. Esse assunto foi analisado por Roque Spencer Maciel de Barros no seu livro *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*. (PAIM, 1967; HAIDAR, 1972).

Outros sinais relativos à questão educacional, foram perceptíveis a partir de 1883 quando da convocação do Primeiro Congresso Nacional de Educação. Foram chamados educadores e autoridades interessadas nas questões educacionais, por este motivo o Congresso não chegou a ser realizado. No ano de 1882 e 1883, foram apresentados dois projetos de reforma das leis de ensino e a necessidade de mudanças, que foram estudados e comentados na época por uma comissão presidida por Rui Barbosa, cujo parecer foi um extenso tratado sobre o problema educacional do país, pois, “os projetos de reforma que postulavam tais medidas foram definitivamente esquecidos na Câmara dos Deputados”. (HAIDAR, 1972. p.137).

Com a proclamação da República em 1889, sob a influência do liberalismo, do positivismo e dos defensores da sociedade ruralista, a educação continuou sendo restrita às classes dominantes, sendo privilégio de poucos. Logo foi desencadeado o processo de reformas nas estruturas do poder, no qual foi criado o Ministério da Educação, dos Correios e Telégrafos, sendo nomeado como ministro da Instrução Pública Benjamim Constant Botelho de Magalhães, propagador da Filosofia Positivista e antigo professor da Academia Militar. No dia 8 de novembro de 1890, Benjamim Constant assinou o Decreto nº 981 que reformava o Colégio Pedro II, passando este a ser denominado de *Ginásio Nacional*, que tinha como projeto retomar essa escola como estabelecimento de padrão nacional de estudos secundários.

Esta decisão revelava mais uma vez que era necessário ao Estado Republicano nascente investir num novo modelo educacional para formar os novos quadros políticos e administrativos que serviriam de sustentação de suas aspirações reformadoras. Mais uma vez o descaso com o problema educacional ficou latente pela priorização do ensino secundário e do superior em detrimento do ensino primário. Essa concepção elitista partia de dois princípios que foram analisados por Fernando de Azevedo: i) a aceitação do positivismo através de uma classe burguesa composta de militares, engenheiros e médicos, cujas profissões pertencem ao campo das ciências positivas e, ii) a aliança com as oligarquias, o que propiciou a sacralização da ciência e a elitização da educação que respondia às questões emergentes de acordo com os interesses dessa classe dominante, lembrando que o positivismo foi a linha de pensamento durante a Primeira República. (AZEVEDO, 1963; PAIM, 1967).

A Constituição Liberal de 1891 consagrou essa realidade, reafirmando a descentralização escolar, fato que já existia desde 1834. Era função dos estados a responsabilidade de criar escolas de ensino primário e profissional e legislar sobre elas. Essa política estava de acordo com a defesa dos princípios do federalismo e da autonomia dos estados defendida pelas oligarquias cafeeiras, o que provocou duas contradições sérias para a educação brasileira: desobrigava o governo central de propor políticas educacionais de caráter nacional; e consolidavam-se grandes diferenças regionais no ensino primário, que foi precariamente instituído, com pouca atenção em alguns estados. (ZOTTI, 2004; NAGLE, 2001). Sobre as atribuições da União e dos Estados, relativas à educação, a partir da Constituição de 1891:

a) à união competia privativamente legislar sobre o ensino superior na capital da república, cabendo-lhe, mas não privativamente criar instituições de ensino secundário e superior nos Estados e prover a instrução no Distrito Federal; b) aos Estados se permitia organizar os seus sistemas escolares completos; c) no Distrito Federal, pertencia o ensino superior pertencia à alçada do governo do país, a que se facultava, mas não se impunha prover a instrução nos graus primário e médio. (AZEVEDO, 1976, p.119).

Além da instituição do Federalismo e da descentralização no modelo republicano, a educação escolar pública passou a ser prerrogativa do Estado. O laicismo foi apregoado, o que reduzia o poder dos colégios católicos de sua ideologia e pensamento que era reproduzido pelo catolicismo nas escolas, mesmo com a existência dos embates com outras doutrinas e idéias. No entanto, obedecendo à ótica da educação laica e das idéias positivistas vigentes na Primeira República, a educação religiosa foi substituída em todos os graus de ensino pela

instrução moral e cívica. O retorno do ensino religioso se daria novamente na Reforma de Francisco Campos de 1931, assim mesmo, em caráter de disciplina facultativa no ensino escolar. Segundo Azevedo:

(...) a política escolar da Igreja, que até então exercera quase o monopólio da direção espiritual, sofria os primeiros golpes que a orientação comtista das reformas educacionais, no governo provisório, não fez, senão acentuar, deslocando a influência clerical para um plano secundário. (1976, p.126).

As reformas educacionais e as mudanças de conteúdo instituídas nos programas de ensino, em especial o ensino secundário, representavam a nova configuração política e ideológica do caráter republicano e a sua afirmação no novo modelo econômico e político recém-instaurado. Os pesquisadores Goodson e Chervel, na *História das Disciplinas*, lembram-nos da importância de compreender o sistema escolar no âmbito dos programas e conteúdos a serem construídos e ensinados, que, em verdade, correspondem aos momentos de transformações políticas, sócio-culturais e econômicas que são instituídas pelas novas representações sociais que disputam a hegemonia do poder, das crenças e das idéias.

No início do período republicano, surge a tese de que a educação seria a premissa básica de resolução dos problemas do país e para a disseminação da ideologia do Estado, como defendiam os positivistas. Esta concepção sobre o poder da educação vai alcançar seu auge na última década da Primeira República com o movimento conhecido como *entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico*, que consistia em atribuir o poder da educação em todos os níveis de formação, difundindo a crença na escolarização como força propulsora da história. Conforme Nagle:

O Brasil, especialmente no decênio da década de 1920, vive uma hora decisiva, que está exigindo outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica. (2001, p.134).

Entretanto, o entusiasmo pela escolarização logo se arrefeceu quando se tratava de contemplar o povo. Nesse sentido, a educação ficaria mais uma vez restrita a resolver os problemas da elite. A educação escolar, em especial o ensino secundário, destinava-se à formação da elite do país; os seus padrões pedagógicos mantinham o objetivo de preparação

para a continuidade dos estudos; para formar os letrados, a elite intelectual do país, “ainda que deixem à margem mais de 90% dos adolescentes”. (Idem, p.136).

As várias reformas educacionais surgidas ao longo da Primeira República obedeceram a esses objetivos. O processo foi inaugurado com o primeiro ministro da instrução pública, Benjamim Constant e o já mencionado que o decreto nº 981 alterou o nome do Colégio Pedro II para Ginásio Nacional, tendo também por projeto instituir uma reforma educacional, buscando introduzir nos currículos escolares disciplinas científicas sob a influência do ideário positivista. A reforma do ensino secundário não foi executada naquele momento, pois muito embates em torno da natureza desse ensino na Primeira República foram suscitados por “diversas medidas: exame de madureza, equiparação, exame vestibular, exame de preparatórios - num processo que oscilou entre o regime de oficialização e desoficialização” (Idem, p.188), até que se construísse uma nova identidade para ensino secundário nas três primeiras décadas da República. A oficialização significava a regulamentação do ensino secundário com organização seriada, cumprimento da matriz curricular, obrigatoriedade de conclusão do curso para o ingresso no ensino superior sem a necessidade de prestação de exames. A desoficialização estava relacionada à preparação dos alunos em algumas disciplinas, o que visava aos exames parcelados. Não existia a exigência do ensino secundário para o ingresso nos cursos superiores, sendo que essa possibilidade atendia aos interesses dos grupos dominantes, motivo do esvaziamento de turmas nos últimos anos.

A matriz curricular do curso médio, de acordo com o decreto nº 981 que instituiu o Plano de Reforma de 8 de novembro, Art. 6º do regulamento de 22 de novembro de 1890, traduzia-se no programa de ensino para o ano de 1892 como uma organização fiel de ordenação e hierarquização das ciências fundamentadas no comtismo, distribuídas ao longo de sete anos de curso as disciplinas no Ginásio Nacional:

PRIMEIRO ANNO: Arithmética (estudo completo); Algebra Elementar (estudo completo); Portuguez; Francez; Latim; Geographia Physica (especialmente do Brazil, exercícos de chartographia); SEGUNDO ANNO: Geometria e Trigonometria; Portuguez; Francez; Latim; Geographia; TERCEIRO ANNO: Portuguez; Francez; Latim; Geographia; Arithmetica e Algebra; QUARTO ANNO: Portuguez; Inglez; Latim; Geographia; Geometria e Trigonometria; QUINTO ANNO: Portuguez; Inglez; Latim; Historia Universal; Physica; Chimica; SEXTO ANNO: Allemão; Grego; História Natural; Geologia; Mineralogia; Botanica; Zoologia; Historia da Litteratura

Nacional; Historia Universal; SETIMO ANNO: Allemão; Grego; Historia do Brazil; **Sociologia; Moral; Noções de Direito prático e Economia Política; Chorographia; Artes: Desenho: 1° ao 5° anno; Música: 1° ao 5° anno; Gymnastica: Primeira parte - Exercícios de corpo livre; Segunda parte - Exercícios com instrumentos; Terceira parte - Exercícios com aparelhos. N.B.** São prohibidos os exercicios acrobaticos. (VECHIA, 1998, p.110-124; TOBIAS, 1986, p.189).

A análise dos conteúdos programáticos evidencia a conciliação do humanismo com um enciclopedismo inspirado no Positivismo. Essa reforma não teve a preocupação em modernizar a educação dentro de uma racionalidade técnica e de investigação científica experimental, como existia no modelo europeu. Com a introdução das ciências nos planos de estudos, rompeu-se com a tradição literária clássica; entretanto, a maneira de ensinar as ciências modernas reduziu-se à erudição e ao verbalismo, reforçando ainda mais o caráter enciclopédico e propedêutico do ensino secundário. (AZEVEDO, 1976). O resultado da reforma foi um acréscimo de disciplinas científicas junto com as disciplinas tradicionais. Benjamim Constant recebeu duras críticas dos positivistas ortodoxos por causa da introdução dos estudos científicos na escola primária, como a aritmética e geometria prática; no ensino secundário, eram contempladas as áreas das ciências naturais. Essa posição pedagógica contrariava a proposta de Augusto Comte que recomendava o ensino das ciências a partir dos 14 anos de idade. Segundo Fernando de Azevedo, analisando esse contexto educacional, a não ser pela ênfase na Matemática, “não trouxe o positivismo no Brasil qualquer contribuição ponderável ao progresso das ciências”. (Idem, p.131).

Na versão militar e da virtude republicana de influência positivista e em oposição à monarquia e à Igreja, consideradas forças ultrapassadas, era introduzida a disciplina de Ginástica (Educação Física), incluindo, esgrima e natação no programa de ensino para o ano de 1895. O exercício, a agilidade e a força, revelados na ginástica dos corpos faziam parte do jogo e do poder do imaginário social republicano que estava sendo construído. A educação pública e o espaço escolar ganhavam importância na formação dos jovens. (CARVALHO, 2003, p.11).

Pela primeira vez na organização do ensino no Brasil, desde a colônia, o ensino de Filosofia, como disciplina escolar, ficou ausente do currículo. A ausência da disciplina de Filosofia no plano de estudos do Ginásio Nacional obedecia, via de regra, a duas questões básicas; a primeira seria de razão ideológica, pois, instaurada a República e garantida a

hegemonia política e econômica, era necessário construir e afirmar a hegemonia cultural para dar legitimidade teórica e ideológica ao novo regime. O ensino da Filosofia era visto como suspeição pelos republicanos e positivistas, já que a disciplina ensinada nos colégios daquela época era impregnada de concepções católicas conservadoras, ou mesmo sob a influência do ecletismo espiritualista e romântico, consideradas doutrinas ultrapassadas na ótica da nova ordem. Na acepção positivista, segundo Cartolano:

A filosofia, segundo a orientação positivista, não figurava como matéria doutrinal. Além da intenção de fundamentar na ciência a formação da escola secundária, rompendo assim uma antiga tradição humanista clássica, a reforma de Benjamim Constant pretendia também que todos os níveis de ensino tornassem 'formadores' e não apenas preparadores às escolas superiores. (1985, p.35).

A segunda questão dizia respeito ao modelo de escola secundária construído na Primeira República, bifurcada em duas concepções: as *humanidades literárias versus humanidades científicas*. Desse ponto de vista, durante todo o período republicano, as reformas oscilaram sempre entre estas duas perspectivas. Como a disciplina de Filosofia era identificada como pertencente ao campo das *humanidades literárias*, ela sofreu ataques dos partidários do currículo centrado nas ciências, que defendiam o princípio de que o currículo literário pertencia ao passado e que o novo espírito da época contemporânea exigia a formação do espírito científico. Conforme Nagle:

Por isso, as humanidades clássicas serviram como padrão de formação em período histórico passado, quando estavam ajustadas ao espírito da época; hoje, o mundo mudou e não tem sentido a sua manutenção. A prova de que se acham superadas se encontra nas mais modernas reformas por que estão passando os sistemas escolares de diversos países. Nestes, descobriu-se que o modelo mais adequado às exigências do mundo contemporâneo é aquele que se constrói à base do princípio de utilidade e proporciona a formação do espírito científico, pela qual se procura desenvolver, disciplinar e apurar a percepção externa, a atenção, o juízo, o raciocínio, a comparação, a generalização, (...) as operações intelectuais, em suma, mais necessárias à observação perspicaz, ao estudo paciente e à interpretação exata dos fenômenos da natureza. (...). (2001, p.157).

Com efeito, o fato de a Filosofia não constar na reforma de Benjamim Constant como disciplina obrigatória vai representar o início de um processo de presença-ausência no currículo do ensino secundário a partir do período republicano. A situação da Filosofia no ensino secundário estava condicionada ao embate constante entre o *espírito literário* e o *espírito científico*, que incluía ou retirava a disciplina do currículo diante das várias reformas

empreendidas nas primeiras décadas da República, desde Benjamim Constant em 1890 até a reforma de Rocha Vaz de 1925.

3.2.1. Reforma Rivadávia Correia

A Filosofia retornou ao currículo secundário no programa de ensino no ano letivo de 1898, organizado de acordo com o regulamento nº 2857 de 30 de março de 1898. A disciplina estava no sétimo ano, como apresentado por Vechia e Lorenz; entretanto, foi retirada no ano seguinte, para retornar na reforma educacional de 1901, implementada pelo ministro Rivadávia da Cunha Correia:

SETIMO ANNO

HISTORIA DA PHILOSOPHIA

1. Creações fundamentaes da humanidade. A sciencia entre ellas. Sciencias particulares e Sciencia geral ou philosophia. 2. Primeiras manifestações do pensamento theorico ou philosophico. A philosophia no alto Oriente: India, China, Assyria, Babylonia, Egypto, Persia. 3. A philosophia entre os gregos: as quatro escolas mais antigas. 4. Socrates, Platão, Aristoteles. 5. Ultimas escolas de philosophia grega. 6. Romanos: Os prodromos da idade média. 7. Phases principaes da philosophia na idade média. 8. A philosophia na época do Renascimento. A philosophia moderna. 9. Galileu, Bacon, Descartes, Hobbes. 10. Spinoza, Malebranche, Leibnitz, Vico. 11. Locke. 12. Condillac. Os encyclopedistas. 13. Hume, Kant. 14. Fichte, Schelling, Hegel, Herbart, Krause. 15. Schopenhauer, 16. Comte. 17. Herbert Spencer, Darwin, Huxley, Häckel, Noiré. 18. Correntes principaes da philosophia nos nossos dias. LIVRO: *Historia da Philosophia de Weber*. (1998, p.185).

Os conteúdos delimitados nesse programa demonstram uma tentativa de atualizar o discurso filosófico diante da realidade de um século em que novos paradigmas se construía no campo da ciência, o que se contrapunha ao ensino de filosofia anterior a essa reforma, que havia sofrido duras críticas nas últimas décadas do século XIX. Os novos conteúdos, sua formatação e a forma de linguagem, apresentados no início do programa de ensino de Filosofia, revelavam esse caráter de mudança no novo espírito filosófico, de acepção laica, com ênfase numa “razão criadora”. Essa categoria - razão criadora - era influência do pensamento de Tobias Barreto, e principalmente de Farias Brito, professor do Colégio Pedro II. Na parte introdutória da História da Filosofia, item um, a ciência é apresentada como criação fundamental da humanidade; no item dois, “as primeiras manifestações do

pensamento teórico ou filosófico no alto oriente”, faz juz à defesa de uma razão, idéia ou espírito universal da qual nós - o espírito da nação - somos parte constituinte dessa marcha histórica que culmina com as ciências positivas experimentais no tempo presente. Essa crença tornou-se comum entre os intelectuais e era proferida em discursos pelas tribunas parlamentares. (PAIM, 1985; HAIDAR, 1972).

Essa forma de explicitação do conteúdo proposto é emblemática quando se trata de entender o campo das idéias no pensamento brasileiro, que na sua forma de renovação aparece sempre de maneira tardia. Sabe-se que o motivo primeiro era a força da tradição religiosa, como já explicitado, e segundo, a corrente de pensamento que se estabeleceu com o positivismo, “em resumo, a corrente positivista obstaculizou o desenvolvimento em todos os sentidos da meditação filosófica e mesmo no campo das ciências”. (PAIM, 1967, p.198).

Partindo desses novos objetivos e na conexão entre o desenvolvimento da ciência e da reflexão filosófica, nesse programa de conteúdos, observa-se a pouca ênfase dada à filosofia cristã, contrastando com as reformas anteriores, nas quais a Filosofia mais parecia religião e moral, como dizia Fernando de Azevedo. As novidades foram notadas com a introdução de Giambattista Vico, primeiro filósofo da história nos tempos modernos; David Hume com seu empirismo e ceticismo; o criticismo kantiano; de maneira ampliada o idealismo alemão; Herbart, que defende a instrução e a educação do homem a partir do ‘sentido’ e do sensível em que todo conhecimento se constrói; Krause, sua metafísica e sua ética na crença de uma “humanidade racional”; Arthur Schopenhauer, e por fim, o positivismo de Augusto Comte; no item dezessete é apresentada a aceção naturalista e o pensamento materialista-evolucionista. A reforma de Carlos Maximiliano de 1915 contemplou os conteúdos desse programa de 1898, aprofundado pelas mãos de Farias Brito.

O governo federal promulgou em 1º de janeiro de 1901, pelo decreto nº 3.890 a Reforma Epitácio Pessoa, e o novo regulamento do Ginásio Nacional pelo decreto nº 3.914 de 26/1/1901, com base na análise das sub-reformas que aconteceram no primeiro decênio da República e que descaracterizaram o decreto nº 981 de 1890.

O novo regulamento fixou o curso secundário em seis anos com o propósito de preparar os estudantes para uma formação intelectual que possibilitasse seu ingresso nos cursos do ensino superior e para a obtenção do título de bacharel em Ciências e Letras. Nessa

reforma, diferentemente da Reforma de Benjamin Constant, houve uma especificação clara da relação entre o ensino secundário e o superior, ou seja, o secundário é de formação propedêutica. (NAGLE, 2001). A Reforma Benjamin Constant, conforme o regulamento do Ginásio Nacional - art. 1º do decreto nº 1.075 de 22/11/1890 - não só apontava a relação secundário/superior, como também abordava outros aspectos: “Proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da República, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social”. (ZOTTI, 2004, p.76).

A reforma tentou reafirmar, mas sem êxito, a equiparação de todas as escolas secundárias do país ao Ginásio Nacional, considerado modelo para os demais estabelecimentos. As experiências possíveis destacaram-se somente na formação dos Liceus em determinados estados da federação. (TOBIAS, 1986). No plano de estudos acentuou-se a parte literária, por isso foram retiradas as disciplinas de Sociologia, Biologia e Moral; e retornou os estudos de Filosofia no 6º ano, juntamente com o ensino de Lógica.

Essa reforma manteve o exame de madureza e tentou implantar o regime de estudos seriados em substituição aos exames parcelados de preparatórios; todavia, o curso seriado não foi instituído e os preparatórios foram prorrogados, o que permitia o direito aos alunos de admissão em qualquer série. (NAGLE, 2001). Rivadávia Correia, em 1910, fazia críticas à situação do ensino no país, que havia se tornado um caos. Não se fazia mais questão de ensinar ou aprender; os pais preocupavam-se somente com que seus filhos completassem o secundário no menor prazo possível, e os estabelecimentos de ensino estavam muito envolvidos nos seus interesses mercantis. (ZOTTI, 2004).

Diante desta situação caótica, em 1911 Rivadávia da Cunha Correia, então ministro da Justiça e Negócios Interiores, pelo decreto nº 8.659 de 5/4/1911, implantou a terceira reforma republicana, que proporcionou total liberdade aos estabelecimentos escolares. Houve como consequência o fim de um curso secundário modelo como era a referência do Ginásio Nacional, que inclusive voltou ao seu nome original, Colégio Pedro II. Outro fato relevante foi levar o liberalismo às últimas consequências dentro da visão positivista ortodoxa, retirando a interferência do Estado no setor educacional, estabelecendo o ensino livre. Algumas medidas do decreto podem ser enumeradas: presença facultativa; seis anos de curso para o externato e quatro anos para o internato; eliminação dos privilégios para os estudantes

do Colégio Pedro II que recebiam o título de bacharel, fim dos exames preparatórios para a admissão no ensino superior; e a instituição do “exame de entrada” para admissão no ensino superior, independentemente do certificado do ensino secundário; enfim, qualquer indivíduo poderia ingressar na faculdade sem jamais ter ido à escola. (NAGLE, 2001; TOBIAS, 1986).

Rivadavia Correia foi um parlamentar ligado aos positivistas do Rio Grande do Sul, defendia o princípio de que o ensino tinha que se desenvolver segundo as necessidades do Brasil. Nesse sentido, entendia que o currículo tinha que ter uma organização mais prática. O artigo 1º da reforma, que leva o seu nome, previa que o ensino secundário deveria “proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório”. (PILETTI, & PILETTI, 1996, p.163). Levando mais longe o espírito sectário do comtismo, foi extinta a disciplina de Filosofia do Direito, que se ministrava nas Faculdades, na cadeira de Filosofia e História do Direito. (PAIM, 1967).

Nessa organização de caráter prático para a formação, na acepção positivista, o programa de ensino para o ano de 1912, fundamentado na reforma de 1911, deixou de contemplar os estudos de Filosofia do Colégio Pedro II, sendo retirado do currículo escolar, assim como foi suprimida a cadeira de Filosofia e Lógica regida nessa ocasião por Raimundo de Farias Brito. (Idem, 1967). Foram retomados os estudos de Biologia; instituiu-se uma nova disciplina, Higiene, com três horas semanais: Micróbios e Moléstias infecciosas; Meio Ambiente; Bebidas e Alimentos; Higiene do Indivíduo; Higiene da Habitação; Higiene Escolar. (VECHIA e LORENZ 1998, p.195-196). A criação dessa disciplina retratava o projeto de civilidade na concepção positivista-cientificista de influência européia que estava imbuída na mentalidade da classe dominante: proprietários, políticos e intelectuais, que acreditavam poder modernizar o Brasil, mostrar para o mundo que o país poderia participar do cenário moderno internacional. O Rio de Janeiro passava por amplas reformas de infraestrutura para corresponder à expansão da economia agro-exportadora; entretanto, esse cenário também ocultava a real situação social da maioria do povo - revolta da vacina, revolta da chibata - que se rebelava contra um sistema ao qual não tinham nenhum acesso. O sistema escolar e a educação refletiam a permanência da omissão do governo federal frente aos graves problemas sociais e educacionais do país, assim como a manutenção de um ensino elitizado para as classes dominantes. (ROMANELLI, 2002; IGLÉSIAS, 1993).

Outro aspecto importante que se revela no setor educacional é o caráter ideológico de afirmação política republicana no cerne da idéia de ordem e progresso positivista, como a retomada de disciplinas que tomaram caráter de cunho moralizante, como o caso da criação da disciplina denominada *Instrução Cívica e Noções Gerais de Direito*, apresentada nos seus principais tópicos: Os princípios gerais: Os direitos e deveres, costumes e leis; Sociedade, Povo, Nação e Estado; Formação da pátria brasileira; Nacionalidade, Nacional e estrangeiro; Símbolos nacionais e Cultos cívico, Tradições. Organização e função do Estado: A Constituição; a Soberania nacional; divisão política e circunscrições administrativas; Poderes públicos e suas representações, voto e eleição; Poder Legislativo; Poder Executivo; Poder Judiciário; das finanças do Estado; do Tribunal de Contas; das forças da terra e do mar; Da administração federal; Da representação internacional dos Estados. Direito individuais assegurados pela Constituição Federal: Declaração de direitos e garantias individuais; Liberdade individual; Igualdade civil; Segurança individual; Propriedade; Inviolabilidade de domicílio; Inviolabilidade do sigilo de correspondência. Atos jurídicos mais usuais: Direito de família; Contratos; Crédito; Sociedade civil e comercial. (VECHIA e LORENZ 1998, p.196-197).

Essa disciplina não só assegurava a ordem política republicana, mas também contribuía para a arquitetura de seus “conteúdos positivos” e ideológicos, na continuidade da construção de uma mentalidade conservadora, adequada a uma realidade de modernização do país, que vai perpassar esse período republicano; muito desse conteúdo foi posteriormente incorporado à disciplina de Educação Moral e Cívica, instituída no governo de Getúlio Vargas e mais tarde nos governos militares dos anos de 1960-1984.

A Reforma Rivadávia Correia não conseguiu resolver os problemas do ensino secundário, muito pelo contrário; “em nome da liberdade e autonomia, a completa desoficialização do ensino contribuiu para acentuar ainda mais o Estado do seu papel perante a educação”. (ZOTTI, 2004, p.77). O descontentamento dos segmentos da sociedade foi geral, o que fez com que a reforma tivesse a duração de apenas quatro anos.

Uma nova reforma, a de Carlos Maximiliano, fez-se necessária, e foi instituída pelo decreto nº 11.530 de 18/3/1915, instaurou-se uma autonomia relativa, representando o meio-termo em relação à interferência do Estado nos assuntos sobre a educação e a “nova lei reintroduziu a tarefa disciplinadora e aperfeiçoadora do governo federal na instrução secundária do país”. (NAGLE, 2001, p.190). O Colégio Pedro II foi reintegrado na sua função

de estabelecimento-modelo para a escolarização secundária no país. O Artigo nº 158 da reforma delegava ao ensino secundário a tarefa de “ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar em qualquer academia, rigoroso exame vestibular”. (PILETTI & PILETTI, 1996, p.163).

Foi retirada, nesta reforma, a restrição quanto à realização dos exames parcelados de preparatórios somente em estabelecimentos oficiais. Foi concedida a permissão, a partir de 14 de janeiro do ano de 1916, pelo decreto nº 11.895, a bancas examinadoras aos estabelecimentos particulares ou em lugares onde não existiam escolas equiparadas.

Do ponto de vista pedagógico, o sistema educacional reafirmou o seu modelo tradicional e propedêutico de passagem para o ensino superior; o seu caráter seletivo e excludente, configurando a tendência elitista da educação brasileira e revelando não somente esse conservadorismo, como também as deficiências dessa própria formação. Sobre esse *contexto relata Nagle:*

Assim, as limitações da própria Lei Maximiliano, as alterações que nela se processam e a persistência de múltiplos fatores negativos contribuem para que o ensino secundário - parcelado e mesmo seriado - permaneça reduzido a um simples curso de passagem para o ensino superior, sem condições de, pelo menos, realizar satisfatoriamente as suas funções propedêuticas. Bastante precária, esta situação intranquiliza o meio intelectual do país. (2001, p.190).

A nova Reforma de 1915 reintroduziu os estudos de Filosofia no currículo; a Filosofia do Direito voltou para as Faculdades de Direito. No Colégio Pedro II, a disciplina foi reintroduzida, todavia em caráter facultativo nos últimos dois anos, e deveria ser cursada para além das disciplinas obrigatórias num total de 80 lições, abrangendo o ensino de Lógica, Estética e Ética, acrescidas da Psicologia e da História da Filosofia. (PAIM, 1967; HORN, 2000).

Seguindo o programa de ensino da escola secundária brasileira no ano de 1915, seguem abaixo os conteúdos programáticos do ensino de Filosofia a partir dos tópicos apresentados das respectivas lições, na linguagem original do documento.

PHYSICHOLOGIA, LOGICA E HISTORIA DA FILOSOFIA

PSYCHOLOGIA

Exposição crítica e histórica

1º lição: Origens da psychologia moderna; **2º lição:** Causas remotas do movimento psychologico hodierno - Bacon, Descartes - Desenvolvimento da Doutrina: Spinoza e Leibniz. Empirismo de Locke. Materialismo e o Idealismo. Scepticismo: Hume e Kant. **3º lição:** O sensualismo na França: Condillac. Os sucessores de Condillac: a ideologia e o materialismo. Reacção contra o sensualismo na França: a escola theologica e a escola espiritualista. **4º lição:** Escola espiritualista: espiritalismo contra a influencia crescente do naturalismo. Sua morte aparente com a preponderância do espirito critico e do espirito positivista. França: Laromiguière, Royer Collard, Maine de biran, victor Cousin, Theodoro Jouffroy. **5º lição:** A psychologia na escola critica e na escola positivista. **6º lição:** O ponto de vista psychico no pensamento contemporaneo: a psychologia no systema geral dos conhecimentos humanos. O methodo mathematico de Spinoza e o methodo physico-chimico dos sabios modernos. A psychologia scientifica. **7º lição:** A escola associacionista ingleza. O methodo associacionista. Os iniciadores do systema: Hume, Hartley, James Mill. Desenvolvimento da doutrina. Direcção psychica: Stuart Mill. Direcção physiologica: Herbert Spencer e Bain. **8º lição:** Escola experimental allemã: As primeiras experimentações: Tetens, Weber. O fundador da psychologia experimental: Fechner. Significação e valor da psychophysica. Synthese da escola experimental e da escola associacionista: Wundt como principal representante da psychologia scientifica. **9º lição:** Crise actual da psychologia experimental ou scientifica. A apreciação e a critica do resultado geral das observações e experimentações até aqui feitas. Inefficacia dos methodos puramente objectivos no dominio da psychologia.

PSYCHOLOGIA

Exposição systematica

Noções Geraes

10º lição: A philosophia em geral. Determinação precisa do conceito de philosophia. Philosophia e Sciencia. Philosophia prescientifica e Philosophia superscientifica. A **perennis** philosophia. **11º lição:** Função theorica e função pratica da philosophia: a primeira ligada á philosophia prescientifica; a segunda ligada á philosophia superscientifica. O governo do homem sobre a natureza o governo do homem sobre si mesmo. **12º lição:** Metaphysica e positivismo: Caracter negativo da obra de Augusto Comte. A lei dos tres estados: sua significação e valor. O combate a metaphysica e o fim proprio a que se propoz o positivismo. Seu equivoco fundamental neste

sentido. Metaphysica e philosophia primeira. Positivismo e criticismo. Positivismo e ontologismo. A parte viva e durável do positivismo. **13° lição:** Philosophia e poesia. Philosophia e religião. **14° lição:** Philosophia e psychologia. Determinação precisa do conceito da psychologia. A psychologia e a arte. A psychologia e a metaphysica. **15° lição:** Systematização geral dos estudos psychicos. A psychologia no conjuncto dos conhecimentos humanos. O valor da psychologia physiologica. As grandes divisões, da psychologia: a logica, a esthetica e a ethica. **16° lição:** A consciencia como facto psychico fundamental. A consciencia e a força. Ha possibilidade de reduzir estes dois conceitos a um conceito único superior? O conceito de energia. **17° lição:** A consciencia e a sensibilidade. A sensibilidade como organismo da consciencia. Caracter interno e caracter externo da sensação: sentimento (dominio da esthetica), e representação ou conhecimento (dominio da logica). A consciencia como principiuo de actividade: acção (dominio da ethica). **18° lição:** A psychologia collectiva ou sciencia das sociedades. Principaes ramos em que se decompõe a sciencia das sociedades. A orgaanização das sciencia sociais n'uma sciencia unica superior, tal como foi tentada pelo naturalismo moderno, sob a denominação da **sociologia** como interpretação da sociedade por ação exclusivamente de leis naturaes? **19° lição:** A questão do methodo em psychologia. Significação e valor da instrospecção.

NOÇÕES ESPECIAIS

Primeira parte: a Logica

20° lição: O conceito da logica. A Logica formal: apreciação sobre a obra de Aristóteles. A Logica moderna ou Logica inductiva. Divisão da Logica: theoria do conhecimento e philosophia das sciencias. A historia das sciencias e a historia da philosophia como principaes instrumentos da Logica. **21° lição:** A inteligencia como actividade propria da consciencia. Sua função essencial o conhecimento: inteligencia e vontade. Inteligencia e pensamento: primado da inteligencia na esphera dos factos da consciencia. **22° lição:** Fontes do conhecimento: intuição e raciocinio. Analyse do conceito de intuição. Instrumentos proprios da intuição: os sentidos. Suas condições exteriores: o espaço, o tempo, a causalidade. A fé como fonte indirecta do conhecimento. Intuição e abstracção. **23° lição:** A memoria e a imaginação, seu significado e valor no que se refere a producção e conservação do conhecimento. Estudo summario da memoria e da imaginação. **24° lição:** As representações, seu caracter real e objectivo. Caracter individual e necessario. Multiplicidade das representações. A imagem e a idéia. Pensamento e linguagem. O juizo e sua expressão verbal. Estudo particular do juizo. **25° lição:** A generalização como processo logico fundamental. A generalização de factos ou estabelecimento destas syntheses de conhecimentoa que se dá ordinariamente o nome de leis naturaes (inducção). **26° lição:** O conceito. Importancia capital dessa noção. O conceito como obra

própria da sciencia. A philosophia como elaboração de conceitos. Theoria da definição. Divisão e classificação. **27° lição:** Os principios logicos fundamentaes. Principio de identidade: critica e apreciação do valor desse principio. Principio de contradição. Principio de exclusão do meio. Principio de razão e seus derivados: lei de causalidades, lei de substancia, lei de finalidade. Origem e fundamentos desses principios. **28° lição:** Significação e valor dos axiomas. Seu caracter de evidencia immediata. **29° lição:** A generalização de factos. Estudo particular da indução. A lei natural: apreciação e critica desse conceito. Analogia. **30° lição:** O entendimento como faculdade do juizo. A razão como faculdade do raciocinio. O raciocinio como fonte do conhecimento. Raciocinio inductivo e deductivo. A deducção como forma rigorosa do raciocinio. **31° lição:** Deducção immediata e deducção mediata. O syllogismo. Estudo particular do syllogismo. Seu auto-valor histórico. Seu mecanismo logico, suas figuras e modos. **32° lição:** A verdade e o erro. A certeza e a duvida. A probabilidade. O critério da verdade. O erro e suas causas. Os sophismas. **33° lição:** As categorias logicas. As categorias da philosophia indiana. As categorias na doutrina de Aristoteles. As categorias em Kant e seus successores. As categorias no neocriticismo. As categorias como coordenações e systematizações de idéias. Há possibilidade de uma deducção definitiva e immutavel de categorias? **34° lição:** Philosophia das sciencias. Classificação e a hierarquia das sciencias. Primeiras tentativas de classificação. Classificação de Ampere e Augusto Comte. Classificação de Spencer. Os mais recentes programas de classificação. Pode haver uma classificação definitiva? Caracter provisorio de todo e qualquer systema de classificação. Subdivisão da sciencia em tres grupos sob o ponto vista do methodo; sciencia mathematica, sciencias da natureza, physicas e biologicas, sciencias psychicas e sociaes. **35° lição:** A mathematica. Historia summaria da constituição scientifica da mathematica. Os conceitos de numero e extensão como derivados da noção de espaço. Caracter absoluto da certeza mathematica. Porque não se pode chegar ao mesmo resultado nas sciencias de ordem dynamica? O methodo deductivo. A intuição em mathematica. **36° lição:** Sciencias da natureza. Historia summaria da formação e desenvolvimento das sciencias da natureza. Sciencias physicas e biologicas. Os methodos. Physica - observação, experimentação, Chimica - observação, experimentação, nomenclatura. Biologia - observação, experimentação, classificação. A indução e a deducção. A analogia e a hypothese. Regras e methodos experimentaes. As grandes hypotheses. **37° lição:** Sciencias psychicas e sociaes. Historia summaria da constituição das sciencias psychicas e sociaes. Complexidade dos phenomenos psychicos e sociais. Distincção fundamental entre as sciencias physicas e naturaes e as sciencias psychicas e sociaes: necessidade e liberdade. Leis naturaes e leis moraes. Methodos: methodo psychologico e methodo historico.

Segunda parte: a Esthetica

38° lição: A Esthetica como sciencia da sensibilidade. Há razão para que seja a palavra **Esthetica** limitada á theoria das belas artes conforme Baumgarten? A sciencia do sentimento do bello como parte da sciencia da sensibilidade em geral. O prazer e a dor. Exame crítico das theorias propostas para explicação do prazer e da dor. Caracter metaphisico do prazer e da dor. A emoção: estudo particular. As inclinações, a paixxão. **39° lição:** Os sentimentos (emoções, paixões), determinação precisa do conceito de sentimento. Classificação dos sentimentos. Sentimentos de ordem individual e de ordem social. Sentimentos de ordem universal, sentimento religioso, a paixão do conhecimento. **40° lição:** A emoção esthetica. Da significação da arte. O bello e o sublime. Classificação das artes. A arte superior; a poesia e a música. Arte e moral. Arte e religião.

Terceira parte: a Éthica

41° lição: Impossibilidade de uma solução do problema moral sem uma concepção dogmática da existencia. Necessidade de um dogmatismo novo em face da dissolução contemporanea do dogmatismo tradicional. Improcedencia do dogmatismo materialista hoje restabelecido sob a denominação de theoria da evolução. Renovação do ponto de vista de Socrates: conhece-te a ti mesmo. **42° lição:** A consciencia como principio de actividade. A consciencia e o eu. A consciencia e a vontade. O direito como complemento da moral. Distincção entre o direito e a moral. **43° lição:** Deducção do criterio supremo da conduta. A verdade como regra das acções. Forma objectiva do criterio da verdade. **44° lição:** O conceito da lei. As leis naturaes e as leis moraes e juridicas. O ponto de vista mecanico transportado da natureza para o mundo moral. **45° lição:** As leis moraes e juridicas em particular. A lei como convicção commum. A lei como convicção da consciencia collectiva. **46° lição:** A questão da liberdade. Liberdade como condição da ordem moral. Liberdade e lei. Apparente antinomia entre liberdade e lei. Explicação desta antinomia pela insufficiencia das theorias da liberdade. theorias negativas: negação antiga - fatalismo: negação moderna - determinismo. **47° lição:** Exame especial da theoria determinista: determinismo physico ouy scientifico e determinismo psychico. Apreciação sobre a verdadeira significação do determinismo. O determinismo como negação da liberdade. Improcedencia radical desta solução negativa. Possibilidade de uma solução positiva do problema da liberdade. **48° lição:** Conciliação da necessidade mecanica da natureza com o principio da liberdade no mundo moral. Conceito subjectivo e conceito objectivo da liberdade. O direito como organização material da liberdade. Liberdade e responsabilidade. Liberdade e propriedade. **49° lição:** A lei como principio de organização das sociedades. Organização pela lei moral: religião. Organização pela lei juridica: Estado.

HISTORIA DA PHILOSOPHIA

Philosophia Antiga

50° lição: A philosophia nos povos da antiguidade oriental, India em particular. Os systemas indianos de philosophia: Mimansa; Vedanta; Sankya e Yoga. Os systemas Nyaya e Vaiseschika. **51° lição:** A philosophia grega: escola ionica (...); escola eleata ou metaphysica (...) direcção idealista - direcção materialista; escola sophistica. **52° lição:** Socrates, fundador da sciencia moral. Seu papel na historia da philosophia. Reacção contra os sophistas. Seu methodo: a mayeutica e a ironia socratica, a inducção e a definição. A escola megarica, a escola cyrenaica, a escola cynica. **53° lição:** As grandes constucções de character metaphysico nascidas da inspiração socratica: Platão e Aristoteles. **54° lição:** As grandes construcções de character ethico: epicurismo e stoicismo. **55° lição:** Renovação do scepticismo: Pyrrho e Timon. A nova academia: Arcesilau, Carneades. O scepticismo em seu apogeu: Enesidemus, Sextus Emperecus. **56° lição:** A philosophia em Roma. Epicurismo (Lucrecio), Stoicismo (Cicero, Seneca, Epicteto, Marco Aurelio), platonismo, escola peripathetica, escola pythagorica. **57° lição:** Escola de Alexandria. A gnosis; direcção monista e direcção dualista. O neoplatonismo (Plotino, Jamblico Julião o apostata. Proclus) A patristica. **58° lição:** Philosophia medieval e escolastica. Os primeiros investigadores. A questão dos universais: realismo, nominalismo, conceitualismo. O mysticismo. Os philosophos arabes. Pedro Lombardo. **59° lição:** O ponto culminante da philosophia escolastica. Os promotores do movimento: Alexandre de Hales, Guilherme de Auvegne, Vicente de Beauvais. Os mais altos representantes do systema: Alberto, o Grande, s. Boaventura, S. Thomas de Aquino, Duns Scol. **60° lição:** Decadencia da philosophia escolastica (Rogerio Bacon, Raymundo Lulle, Guilherme Occam). Renovação das escolas antigas (cabbalistica, magia, theosophia). Escola peripathetica. Stoicismo e mysticismo. O scepticismo (Montagne, Charron, Sanchez). Tentativas de construcção independente (Nicolau de Cus, Pedro Ramus, Telesio, Giordano Bruno, Vanini, Tomaso campanella)

PHILOSOPHIA MODERNA

61° lição: Origens da philosophia moderna. Influencia dos grandes descobrimentos com que foi iniciada a historia moderna. A Renascença. Os dois grandes representantes da nova orientação philosophica: Bacon e Descartes. **62° lição:** A obra propria de Bacon. O methodo empirico. **A Instauratio Magna. De dignitate et argumentis scientiarum. Novum Organum scientiarum.** Apreciação sobre o valor philosophico de Bacon **63° lição:** Continuadores de Bacon. Direcção materialista: Gassendi e Hobbes. **64° lição:** Sensualismo de Locke. Locke e a psychologia experimental. **O Ensaio sobre o espirito humano.** Critica das idéias innatas. A experiência como única fonte do conhecimento humano.

65° lição: Idealismo de Berkeley. O espirito como única substancia. Espirito finito e espirito infinito. O mundo como simples apparencia.

66° lição: Scepticismo de Hume. Associação das idéias como lei fundamental do espirito humano. A lei de causalidade: negação da realidade exterior. Negação do espirito. Questões de factos e relações de idéias.

67° lição: A obra propria de Descartes. O methodo racionalista. A repercussão do **Discurso sobre o methodo**. A duvida methodica. A doutrina. Philosophia natural; dualismo.

68° lição: Continuadores de Descartes. Occasionalismo de Malebranche. Deus como principio de causalidade universal. Theoria da regeneração. Theoria do conhecimento. Naturalismo e super-naturalismo. Direcção pantheista da philosophia de Malebranche.

69° lição: Monismo de Spinoza. Idéia fundamental: unidade substancial de Deus e do mundo. O methodo. Exclusão da finalidade como consequencia do methodo. Conceitos fundamentados em sua substancia. Theoria dos atributos. Theoria dos modos. Philosophia moral.

70° lição: O espiritualismo absoluto de Leibnitz. O conceito da substancia. Pluralismo e monadismo. A questão fundamental da phihosophia de Leibnitz: a monada como principio da unidade da materia e da forma. A monada como unidade da alma e do corpo. A monada como desenvolvimento. A monada como representação e microcosmos. O mundo dos corpos. A harmonia universal. O espirito humano. Arte e religião. Theodicéa.

PHILOSOPHIA CONTEMPORANEA

71° lição: Character sceptico e reaccionario do espirito contemporaneo. As novas e mais ruidosas theorias contemporaneas como doutrinas de dissolução. Positivismo e philosophia scientifica. Anarchia. A theoria da evolução e a theoria da relatividade do conhecimento como as duas grandes syntheses da consciéncia philosophica contemporanea.

72° lição: A theoria da evolução. Herbert Spencer em face do positivismo. Seu systema de philosophia synthetica. Os conceitos fundamentaes. Os primeiros principios. A lei da evolução como syntese do systema universal. Evolução e dissolução.

73° lição: A theoria da evolução e a idéa da volta eterna de Nietzche. Precursores da idéa da volta eterna. As outras concepções de Nietzche: o super homem e as novas taboas de valores.

74° lição: O systema de Hoeckel: a theoria da evolução e a concepção monistica do mundo. Hoeckel como naturalista e como philosopho. Creação e evolução. A perspectiva cosmologica. Os enigmas do universo. Conceitos fundamentaes. A lei de substancia. A doutrina monista. Hoeckel e Spinosa. O monismo como religião. O Deus do materialismo hoeckeliano.

75° lição: O principio da relatividade do conhecimento. Analyse deste principio em sua significação logica. O ponto de vista de Hamilton. O ponto de vista de Stuart Mill e Herbert Spencer.

76° lição: Forma objectiva da theoria da relatividade: a philosophia positiva de Augusto Comte. Positivismo e a lei dos tres estados. Positivismo e principio de relatividade do conhecimento: character objectivo deste principio no

systema positivista. Positivismo e o scepticismo. O positivismo na ordem especulativa e na ordem pratica. A lei natural. A religião da humanidade. **77° lição:** Forma subjectiva da theoria da relatividade: a philosophia critica de Kant. Preponderancia do espirito critico no pensamento contemporaneo. Caracter subjectivo do principio da relatividade no systema de Kant. Dados da critica. A **Esthetica** transcendental. A **Analytica** e a **Dialectica** transcendental. Continuadores de Kant: Fichte, Schelling. Hegel. Schopenhauer. O neocriticismo: Renouvier. **78° lição:** A theoria e o systema materialista. A theoria da relatividade do conhecimento e o scepticismo. Exame comparativo. Apreciação sobre a disposição actual dos espiritos. **79° lição:** As novas tentativa de construcção philosophica. O pragmatismo. A origem e significação geral do pragmatismo. Pragmatismo e o criterio de verdade. Pragmatismo e religião. **80° lição:** A philosophia de Bergson. Significação geral do systema. Dados immediatos da consciencia. O espaço e a duração. O movimento. A consciencia e o **eu**. A evolução creadora. Bergsonismo e Kantismo. Bergsonismo e pragmatismo. **Raymundo de Farias Brito.** (VECHIA & LORENZ, 1998, p.236-240).

Em virtude do objetivo deste estudo, torna-se impossível analisar com maior profundidade os conteúdos do programa de ensino de Filosofia do ano de 1915, da Reforma de Carlos Maximiliano, devido a sua complexidade na própria divisão do corpo filosófico instituído. Os conteúdos da disciplina foram organizados por Farias Brito, emérito professor do Colégio Pedro II, que inclusive tinha perdido a cadeira de Lógica com a supressão do ensino de Filosofia na Reforma Rivadávia Correia. Nesse conteúdo programático, são indicados com maior profundidade, os temas a serem desenvolvidos no percurso da disciplina; quando comparados aos demais programas, esse foi o mais bem delineado de todos.

De um modo geral, os conteúdos filosóficos do programa refletem o pensamento e a concepção de Filosofia de Farias Brito, presente em sua vasta obra. Revela a defesa do espiritualismo em oposição ao positivismo - até então imperante no país - e o combate ao materialismo. Os conteúdos distribuídos ao longo do programa disciplinar estão em disposição com seu projeto de estabelecer uma “propedêutica das ciências do espírito”, que se encontra no seu primeiro ensaio, *O mundo interior*, no qual apresentava a Filosofia como atividade permanente do espírito. (PAIM, 1967).

A análise dos conteúdos, a sua distribuição e a maneira como são apresentados, sempre no embate e questionamentos de correntes filosóficas, confirmam a posição de Antonio Paim de que Farias Brito estava reconduzindo o pensamento brasileiro à meditação

metafísica, mais precisamente com a intenção de restaurar o espiritualismo, o que não significava retornar ao passado. Percebe-se explicitamente a crítica a alguns filósofos modernos; o combate ardoroso ao Positivismo, ao Materialismo, à Teoria da Evolução e ao Relativismo, e conceitua genericamente as teorias modernas como “teorias de dissolução”, inclusive apresentando nestes termos, que podem ser conferidos na seção de História da Filosofia Contemporânea, localizada na septuagésima primeira lição. (PAIM, 1967; REALE, 1963).

Farias Brito foi um fervoroso combatente na luta pela restauração do espiritualismo. Sua meditação atuou num meio que lhe era francamente hostil, contudo, a adesão ao seu pensamento por parte de um grupo de intelectuais refletiu a força de sua mensagem na vitalidade de sua reflexão filosófica, que não se dissolveu em considerações históricas e sociológicas, como foi assinalado por Miguel Reale. Esse intento não só foi comprovado pela adesão de seu pensamento a determinados grupos de intelectuais, como também na sua própria atuação como professor secundarista no Colégio Pedro II, demonstrado através dos conteúdos ministrados, mesmo que, infelizmente, a disciplina tenha entrado no programa em caráter facultativo.

Apesar das políticas educacionais oficiais implementarem mudanças e reformulações curriculares, a posição de Farias Brito como pensador, professor e elaborador dos conteúdos comprovaram duas questões básicas em relação às diretrizes educacionais, que vão além dos macro-poderes da classe dominante: i) a influência de um intelectual de peso que fazia duras críticas à ideologia vigente, mas que sempre foi respeitado, e que, inclusive, pertencia a um órgão de educação oficial considerado modelo exemplar a ser seguido, o Colégio Pedro II e, ii) no íntimo do ambiente escolar e suas especificidades, esse meio recebe os saberes, os pensamentos que estão sendo construídos na cultura e que vão interferir na formação dos indivíduos. As práticas pedagógicas, a ação dos professores e suas respectivas disciplinas revelam os reais interesses e efeitos almejados com o ensino escolar, principalmente aquelas disciplinas que provocam alterações substanciais na ordem do pensamento, e da alteração deste, que pode advir e provocar mudanças na ordem das coisas.

É importante notar a quebra da hegemonia cultural e ideológica promovida pelo pensamento e pela filosofia de Farias Brito, o que não era possível no Período Imperial, que se apresentava como um bloco monolítico sócio-político, ideológico e cultural coeso e permanente até os anos de 1870. Se nessa época levantaram-se algumas vozes que criticaram

o sistema político e o domínio escolástico católico no campo do pensamento, essas vozes não foram capazes de romper com essa hegemonia, principalmente no ambiente escolar, em que sempre se parte da crença de que essa instituição social é a última a receber os alvitre das transformações.

3.2.2. Reforma João Luís Alves (1925)

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o Brasil começou a transição da sociedade agrária e oligárquica para a sociedade urbano-industrial. Nessa nova conjuntura, a burguesia urbana e estratos emergentes de uma pequena burguesia, como a classe média e o proletariado. As novas classes passaram a conviver com os outros segmentos existentes, começavam a se destacar como forças político-sociais contrárias ao controle das oligarquias cafeeiras. Efetivamente, a Primeira Grande Guerra provocou mudanças estruturais e econômicas no cenário brasileiro, visto que os países beligerantes eram os habituais fornecedores de manufaturados para o mercado brasileiro e este declinou, ou mesmo se interrompeu em alguns casos, diante da situação do conflito mundial. Do lado oposto, assistiu-se à queda do câmbio, diminuindo a concorrência estrangeira e a redução das exportações, principalmente o café. A economia brasileira foi atingida de choque, o que contribuiu para a limitação do poder das oligarquias e provocou a formação de um parque industrial que surgiu de uma parcela de fazendeiros que se tornaram empresários, possibilitando formar o cenário no qual se desenrolaram importantes fenômenos histórico-sociais do período republicano. (PRADO Jr., 1982; IANNI, 1991).

Essas novas forças sociais - em decorrência das transformações no setor econômico - produziram muitos movimentos políticos e culturais e também influenciaram outros setores da sociedade brasileira, principalmente com as exigências de acesso à educação. Os trabalhadores e as camadas médias criaram a demanda por educação como caminho de ascensão social, pois a situação era grave na década de 1920; o índice de analfabetismo atingia oitenta por cento da população brasileira, segundo Nagle (2001). Na década de 1920, essa efervescência cultural foi denominada por Nagle de “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. Foi um momento em que os intelectuais e educadores produziram reflexões abundantes sobre a educação, atuando em projetos pedagógicos com o propósito de remodelar o ensino brasileiro, provocando freqüentes reformas em vários estados com o objetivo de democratizar a cultura pela ampliação dos quadros escolares.

Existia a crença de que com a multiplicação de escolas e a disseminação da educação seria possível incorporar todas as camadas sociais da população na ordem do progresso nacional e colocar o país ao lado das grandes nações do mundo. A outra crença era de feição doutrinária que apareceu com os educadores da *escola nova*, que indicavam a escolarização como caminho para a verdadeira formação do homem novo brasileiro.

A construção e a afirmação do projeto educacional tornavam necessária a ruptura com a velha educação acadêmica e aristocrática, que já dava sinais de esgotamento diante das novas forças econômicas. Exigia-se a instituição de uma educação popular. De acordo com Romanelli:

A permanência [...] da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundamentava-se na estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das idéias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930. (2002, p.45).

Nesse contexto, os escolanovistas introduziram o pensamento liberal democrático, defendendo a escola pública para todos com o objetivo de alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios de classe. Em 1924, foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que realizou diversas conferências nacionais. No espírito do “entusiasmo pela educação” e do “otimismo pedagógico” da *escola nova*, revelaram-se algumas reformas nos estados brasileiros: Sampaio Dória (1920. São Paulo), Lourenço Filho (1923. Ceará), Anísio Teixeira (1925. Bahia), Francisco Campos e Mário Casassanta (1927. Minas Gerais), Fernando de Azevedo (1928. Distrito Federal), e Carneiro Leão (1928. Pernambuco). (NAGLE, 2001).

Os escolanovistas combatiam o modelo de escola elitista e acadêmica tradicional - que se achava sob o monopólio da Igreja - e defendiam a laicidade e a coeducação. Esse fato provocou a reação de católicos conservadores para os quais apenas a educação baseada em preceitos cristãos seria autêntica, por esse motivo que começaram a combater as pedagogias liberais. Os escolanovistas faziam duras críticas à política educacional do Estado brasileiro e com isso defendiam o ensino popular e propunham a criação de um sistema nacional de

educação articulado desde o ensino primário até o ensino superior, sendo que a educação seria a grande responsável para o desenvolvimento do país.

Apesar de todas as discussões sobre o sistema educacional e algumas reformas que foram implementadas, poucos resultados se concretizaram de fato. O governo federal manteve-se equidistante em relação aos graves problemas educacionais do país. As várias reformas que ocorreram, neste período, retomaram os valores da oligarquia; paradoxalmente esses segmentos emergentes aspiravam a uma educação acadêmica e elitista, mesmo num ambiente de mudanças impulsionadas pelo ritmo da industrialização e da urbanização, o que, de certa forma, provocou a necessidade de mudanças urgentes no sistema educacional brasileiro.

Nesse panorama, ocorreu a última reforma da Primeira República. A Reforma João Luís Alves, pelo decreto nº 16.782-A de 13/1/1925, ocorreu no ambiente de transição da sociedade brasileira para o modelo urbano-industrial. Essa realidade suscitou a reflexão educacional quanto ao valor da escola e exerceu pressões sobre o governo em relação à organização e o objetivo do ensino secundário, assim como a sua expansão. (Idem, 2001).

Uma das principais medidas da reforma do ensino secundário foi a implantação do ensino seriado e a frequência obrigatória, segundo o próprio ministro da justiça que chegou a afirmar que “a remodelação teve por principal intuito uma seriação mais racional das matérias a ensinar, com programas e horários convenientes”. (Idem, p.195). Também foram destacados o papel fiscalizador e normatizador do governo e a intenção de acabar com o ensino dualista - ensino ginásial seriado e ensino de preparatório - aos alunos que não pertenciam ao Colégio Pedro II ou aos colégios equiparados, nos quais eram submetidos a avaliações das “juntas examinadoras” que já existiam desde a reforma de Carlos Maximiliano.

De acordo com o exposto no art. 47 do decreto nº 16.782-A: “o ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura geral do país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos”. (Idem, p.194). A consequência imediata dessa idéia foi a generalização da escola seriada no secundário, a abolição dos exames preparatórios e os exames parcelados para os estudantes que não eram matriculados no Colégio Pedro II ou nos ginásios estaduais equiparados. Outro dispositivo predisposto nessa reforma foi a não vinculação do ensino secundário à formação para o ensino superior, pois o que se observava no ensino secundário era um preparo rápido e cada vez mais superficial nas

matérias que habilitavam os alunos para a matrícula na faculdade. Se o ensino secundário fornecia a base indispensável para o ingresso nos cursos superiores, o principal objetivo do “ensino secundário deve ser encarado como um preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicar o indivíduo (exposição de motivos do decreto 16.782-A p.311)”. (Idem, *ibidem*). Entretanto, essa tentativa foi frustrada, e apesar do decreto prever seis anos de curso, no final do quinto ano o aluno já estava apto a fazer o exame vestibular e ser admitido em qualquer curso superior que correspondesse às expectativas dos segmentos que tinham acesso a essa educação. O modelo curricular adotado de acordo com o artigo 47 foi o seguinte:

1º ano - português, aritmética, geografia, inglês, francês, instrução moral e cívica, desenho; **2º ano** - português, aritmética, geografia, (corografia do Brasil), história universal, francês, inglês ou alemão, latim, desenho; **3º ano** - português, história universal, francês, inglês ou alemão, latim, álgebra e desenho; **4º ano** - português (gramática histórica) latim, geometria, trigonometria, história do Brasil, física e química história natural, desenho; **5º ano** - português (noções de literatura), cosmografia, latim, física, química, história natural, **filosofia** e desenho; **6º ano** - literatura brasileira, literatura das línguas latinas, **história da filosofia**, sociologia. (NAGLE, 2001, p.196; VECHIA e LORENZ, 1998, p.245-283).

Pela primeira vez, apareceu na matriz curricular a disciplina de Instrução Moral e Cívica. Muitos dos conteúdos dessa nova disciplina já estavam na disciplina de Instrução Cívica e Noções de Direito, que foi criada na reforma de Rivadávia Correia de 1911. Se na reforma de 1911, a disciplina tinha o caráter de afirmação ideológico doutrinário republicano, nessa reforma a nova disciplina e seus conteúdos serviriam como “um meio de controle ideológico em virtude da crise política que se iniciava e que resultaria na Revolução de 1930”. (ZOTTI, 2004, p.80). Essa disciplina foi instrumento de controle político, ideológico-cultural em muitos momentos da educação brasileira e no contexto das transformações políticas sociais ocorridas no país.

Também apareceu no programa de 1926, pela primeira vez de forma sistemática e organizada, a disciplina de Sociologia. Ela contemplava a sociologia teórica e fontes históricas da sociologia, incluindo a criação da cadeira da respectiva disciplina no Colégio Pedro II. A disciplina foi mantida e ensinada até 1930, reafirmada nos programas do ensino secundário em 1931 na Reforma Francisco Campos, retirada em 1942 pela Reforma Gustavo Capanema e reintroduzida de maneira contraditória em 1951, em que alguns conteúdos dessa

disciplina foram inseridos no conteúdo programático do ensino de Filosofia e, posteriormente, extintos por completo até os tempos recentes.

Com a Reforma de 1925, foi visto que a Filosofia voltou a figurar como disciplina obrigatória da matriz curricular no 5º e no 6º anos com “três aulas semanais por série” no programa de ensino instituído em 1926. (GALLINA, 2000, p.38). Foram distribuídos os seguintes conteúdos, de acordo com Vechia e Lorenz no programa de ensino do Colégio Pedro II:

PROGRAMMA DE PHILOSOPHIA

5º ANNO

1. Philosophia - conceito - divisão. 2. Psychologia - objeto - evolução - methodo. 3. O facto psychologico - condições. 4. Consciencia - grãos - funções geraes. 6. Memoria 7. Associação de idéias. 8. Attenção. 9. Sensibilidade - estudo analytico das sensações. 10. Factos representativos. Percepção. Mundo exterior, Personalidade. 11. Imaginação, Idéação. 12. Juízo, Raciocinio. Principios do conhecimento. 13. Linguagem. 14. Factos affectivos, Prazer e Dor. 15. Emoções. Paixões, Sentimentos, tendências e inclinações. 16. Factos de actividade, Reflexo, Instincto. 17. Vontade, Hábito. 18. Character. 19. O physico e o moral. Relações normaes e anormaes. 20. **Logica:** objecto e divisão 21. Termo. Proposição. Opposição e conversão. 22. Syllogismo. Formas reductiveis. Nova analytica. 23. Cathegorias. Divisão e Definição. 24. Methodo. Deducção e Inducção. Analyse e Synthese. 25. Classificação das Sciencias. 26. Logica da mathematica. Axiomas e Postulados. Demonstrações. 27. Logica das sciencias physicas. Observação e experimentação. 28. Hypotese, Analogia, Probabilidade. 29. Logica das sciencias naturaes. Comparação e classificação. 30. Logica das sciencias sociaes. Methodo historico e critico. 31. Criteriologia - Verdade - Erro - Sophismas. 32. **Esthetica.** Objecto. Principaes conceitos, Escolas. **Ethica.** Objecto. Methodo, Divisão. 33. Moral theorica. Dever. Sancção. Fundamentos propostos. Direito moral. Direitos fundamentaes. 35. Moral pratica - Individual - Domestica - Social. 36. **Theorias metaphysicas.** Os grandes problemas. Principaes correntes. 37. Conhecimento - Cousa em si - Empirismo e Racionalismo. Relativismo. 38. Materia e Alma. Exposição e critica. 39. Liberdade e Determinismo. 40. Existencia de Deus. Exposição e critica. Sciencia, Philosophia. Moral e Religião.

HISTORIA DA PHILOSOPHIA

6º ANNO

1. Utilidade. - Methodo - Divisão. 2. Philosophia oriental. 3. Philosophia grega pre-socratica. 4. Socrates. 5. Platão. 6. Aristoteles. 7. Epicurismo e Estoicismo. 8. Philosophia Latina - Escolas de Alexandria. 9. Philosophia Escolastica. 10. Philosophia do Renascimento - Bacon - Hobbes. 11. Descartes - Cartesianismo. 12. Spinoza e Leibnitz. 13. Locke - Berkeley - Hume - Escola Escosseza. - Empirismo. 14. Condillac - Encyclopedistas. 15. Kant - Criticismo. 16. Augusto Comte -positivismo. 17. Philosophia allemã no século XIX. 18. Philosophia franceza e ingleza no século XIX. 19. Principaes correntes da philosophia contemporanea - Neo-tomismo - Neo-criticismo - Pragmatismo - Intuicionismo. 20. **Philosophia no Brasil.** (1998, p.272-273).

Em termos gerais, foi observado que os conteúdos ensinados da disciplina do programa de 1926 eram semelhantes aos conteúdos da reforma de 1915, porém sofrendo algumas alterações e mesmo diminuição de temas ao longo da distribuição dos objetos filosóficos a serem ensinados. O programa foi dividido no quinto ano em Filosofia Geral, Metafísica, e Psicologia, Lógica (com conteúdos muito semelhantes aos do programa anterior), Estética e Ética, que sofre razoável redução de conteúdos; e por fim as Teorias Metafísicas.

No sexto ano, a matriz programática do ensino de Filosofia é a História da Filosofia. Mantendo-se a tradição anterior de dividir a Filosofia em Filosofia Oriental e Filosofia Grega; não é especificado - como no programa anterior - quais seriam os pensadores e as doutrinas a serem estudadas na Filosofia Alemã, Inglesa e Francesa do século XIX. Na Filosofia contemporânea, praticamente foi excluída a crítica e a investigação filosófica em face do desenvolvimento científico: materialismo, evolucionismo, relativismo do conhecimento, limites do positivismo, ceticismo. A novidade que aparece no último tópico do conteúdo programático, é a “Filosofia no Brasil”, mas que, entretanto ficou em aberto - não revelado no programa - o que deveria ser desenvolvido como reflexão relativa à Filosofia no país.

A reforma no art. 47 do decreto 16.782-A de 1925 trazia a idéia de formação da cultura geral e introduzia - além da grade oficial - o curso livre de Filosofia para aprofundamento dos estudos. Os alunos egressos desse curso eram geralmente aqueles que faziam os exames para o ingresso nos cursos superiores de Humanidades e Direito. O curso livre era ministrado pelo professor Agliberto Xavier, intelectual positivista com vasta obra no

campo da Filosofia: Filosofia da Matemática, História da Filosofia, e Psicologia, lançando em 1909 seu livro *Funções do cérebro*.

O conteúdo ministrado por esse professor no curso livre de Filosofia - detalhado à maneira de Farias Brito - apresentado em termos gerais, dividia-se em: Filosofia Primeira, Psicologia, Lógica; Lógica das imagens ou indutiva (6 lições); Lógica dos sentimentos ou construtiva (5 lições); Lógica dos sinais ou dedutiva (2 lições); História da Filosofia - Filosofia Antiga, pré-socráticos com ênfase nos materialistas e nos matemáticos, principalmente a Escola de Pitágoras. Nenhuma alusão à Metafísica; o estudo da moral grega com Sócrates e os considerados notáveis: Solon, Xenófanes, Empédocles, Tucídides, Antistênes, Zenão, Cícero, Plínio o moço, Epiteto e Ariano, Tácito. Observa-se a conotação política e moral dada a esses estudos a partir dos filósofos e políticos gregos e latinos, tidos pelo autor como pertencentes à influência socrática; os estudos da Escola de Platão, considerada a corrente filosófica preparatória para o cristianismo católico e, por último, a “apreciação de Aristóteles”, sem especificação sobre o que estudar em sua doutrina. (Idem, p.280-283).

No campo da Filosofia Moderna, era apresentado “A Escolástica” com Tomás de Aquino, Alberto Magno, João de Salisbury, Roger Bacon, Raimundo Lulio, Boaventura, Ramus, Nicolau de Cusa, Erasmo, Campanella e Morus. Pode-se perceber que todos romperam ideologicamente com a tradição patrística e avançaram com suas críticas, como os três últimos pensadores, inaugurando a modernidade ao se tornarem seus adeptos. A especulação científica do século XVII e XVIII relativa à natureza individual do homem físico e moral: Hobbes, Espinosa, Pascal e Giordano Bruno, Locke e Malebranche, Vauvenargues e **Mme. Lambert**, Diderot e Duclos, Cabanis e Georges Leroy, Francis Bacon. Estudo filosófico do homem em suas relações sociais: Grotius, Cujas, Fontenelle e Maupertius, Vico e Herder, Leibnitz. O último estágio preparatório da filosofia a fim de torná-la plenamente positiva: Robertson e Gibbon, Adam Smith e Dunoyer; Kant e Fichte, Condorcet e Ferguson, Joseph de Maistre e Bonald, Hegel e **Sophie Germain**, Hume. Apreciação de Augusto Comte, do monismo, do evolucionismo e do pragmatismo. (Idem, ibidem).

É importante perceber a conotação ideológica de caráter positivista em que o autor do programa delineia a disciplina, partindo das correntes filosóficas à distribuição dos conteúdos desde a concepção materialista antiga até ao advento das ciências positivas, assim como o

desenvolvimento moral do homem. Tudo isso seguindo o calendário positivista que obedecia a uma ordem do desenvolvimento da humanidade configuradas nos três estágios de sua evolução.

No quadro de autores do curso livre de Filosofia, comparecem duas mulheres no cenário filosófico; a primeira, Mme. Lambert figura de projeção como pensadora que em reuniões e saraus de intelectuais e artistas - comuns na época das luzes - empreendia longos debates sobre a situação política e social das mulheres. Escreveu artigos e ensaios sobre questões morais, defendendo o princípio de que “a moral não deve sofrer diferenças de sexo”. Na verdade, ela propunha questões de âmbito sexual, alegando que as “mesmas regras devem reger homens e mulheres” numa sociedade, que bem sabemos, estava configurada na ordem patriarcal. (PULEO, 1992). Na versão positivista do autor do programa, a doutrina partia da crença de que moralmente a mulher seria a referência altruísta para o abrandamento do egoísmo predominante no mundo. No caso de Sophie German não está presente somente a conotação moral de gênero; a francesa mostrou o seu talento como matemática, desenvolvendo um importante trabalho na área da teoria dos números; e, no campo da Física, desenvolveu a teoria da elasticidade dos materiais, regiões de exploração das ciências positivas.

O programa de ensino da Filosofia na educação secundária predominou até 1930, pela Reforma João Luís Alves; o programa do curso secundário de 1931, pelo decreto nº 19.890, reafirmou a disciplina no currículo com a Reforma Francisco Campos.

O período correspondente à Primeira República evidenciou a continuidade dos interesses da camada oligárquica, dos grandes proprietários, dos senhores do café. A República significou o reordenamento do Estado para atender aos interesses econômicos e políticos hegemônicos representados pela política “do café com leite”, o que significava o rodízio mineiro-paulista nas instâncias do governo federal. (IGLÉSIAS, 1993).

As políticas econômicas, nesse período, foram definidas de acordo com os interesses desses estados, ideologicamente alimentados pelo ideário do perfil ruralista do país, mesmo que tenha acontecido uma incipiente industrialização e a emergência de novos segmentos sociais. Conseqüentemente a educação continuou sendo artigo de luxo exclusivo para aqueles considerados destinados à direção da sociedade. Isso significou que a educação continuou elitista e dualista - apesar de tentativas de superação dessa estrutura - na organização da

sociedade brasileira, e que as várias reformas ocorridas tiveram a função de organizar o ensino secundário e o superior para qualificar os quadros de poder. Por isso, essa educação visava unicamente ao ingresso aos cursos superiores, sem nenhuma preocupação em expandir a educação no nível da educação popular.

3.2.3. Reforma da educação secundária e o ensino de Filosofia: de Francisco Campos (1931) a Gustavo Capanema (1942)

Nos anos posteriores à Revolução de 1930, foram alteradas significativamente as funções e as próprias estruturas do Estado, tornando possível reelaborar suas relações com a sociedade brasileira. Segundo Octavio Ianni (1991), as condições pós-1930 possibilitaram o desenvolvimento do Estado burguês, de feição industrial-urbano, num sistema que englobou instituições políticas, econômicas - assim como padrões e valores sociais e culturais tipicamente burgueses - em uma nova realidade denominada de modernização da sociedade; este fato implicou na derrota do Estado oligárquico, que não deixava de ser uma modalidade de Estado burguês, contudo de mentalidade agrária.

A década de 1920 assinalou divergências de interesses com projetos diferenciados de sociedade entre o setor agrário tradicional e os outros setores que emergiam com o incipiente setor manufatureiro industrial, abrindo perspectivas de ampliação de mercados e de novos investimentos. O crescimento da população, a elevação do padrão de vida e necessidades que surgiram propiciaram o desenvolvimento da indústria nacional, e esta gradativamente foi substituindo, com seus produtos, a grande carga de importação que existia anteriormente de quase tudo que dizia respeito ao mercado consumidor. (IANNI, 1991; IGLÉSIAS, 1993).

Nesse contexto histórico, é que se revelaram os precedentes que proporcionaram a ruptura para com o modelo tradicional, abrindo espaço para a emergência de novas forças políticas e econômicas que assinalaram a Revolução de 1930. Conjuntamente, a Depressão Econômica Mundial de 1929-1933 desempenhou um papel decisivo na órbita da sociedade brasileira em todos os níveis, acelerando as mudanças que já estavam em curso. O setor das oligarquias cafeeiras - cujo poder já vinha sendo questionado - começou a perder a sua hegemonia política para outros grupos, do qual se destaca a burguesia urbano-industrial, impulsionada por todo o clima favorável de desenvolvimento da indústria, tendo como projeto a intensificação de sua produção. Necessariamente, esta nova classe entrou em luta para conquistar a sua hegemonia política de modo a atender seus interesses. Essa nova classe

dominante via a possibilidade de aliança com as classes médias - intelectuais, segmentos liberais, tenentes - para a derrubada do grupo tradicional, a oligarquia cafeeira. (IANNI, 1991; NAGLE 2001; FAUSTO, 1994).

A Revolução de 1930 foi a culminância e a acomodação desses interesses dominantes, colocando o Brasil definitivamente na ordem capitalista industrial. A oportunidade da tomada do poder aconteceu nas eleições de Março de 1930, na disputa entre dois agrupamentos políticos. De um lado, Júlio Prestes, indicado pelo presidente da República Washington Luís, que representava os interesses dos setores tradicionais das classes dominantes. Do outro lado, o grupo de oposição, era formado por dissidentes das classes dominantes e setores das classes trabalhadoras, agrupados na Aliança Liberal, criada em agosto de 1929; seu candidato era Getúlio Dornelles Vargas, governador do estado do Rio Grande do Sul e ex-ministro da Fazenda de Washington Luís. (IGLESIAS, 1993; FAUSTO, 1994).

A vitória do grupo tradicional nas eleições, representado por Júlio Prestes, aconteceu devido ao uso da máquina governamental e do controle eleitoral, tendo sido contestada pela Aliança e pelos tenentes. Washington Luís tornava-se cada vez mais intransigente, fazendo intervenções políticas em Minas Gerais e Paraíba. Os líderes da Aliança Liberal pensaram em revolução, porém, ainda tímidos e hesitantes. Quando tudo parecia caminhar para uma nova acomodação de forças, aconteceu um incidente; o assassinato de João Pessoa, por razões políticas locais, ocorrido no estado da Paraíba no dia de 28 de julho de 1930. João Pessoa era candidato à vice-presidência pela oposição. Essa situação reavivou o protesto revolucionário. Borges de Medeiros - que, até então, tinha se colocado contra qualquer tipo de luta - mudou de posição, conseguindo apoio dos tenentes. A revolta eclodiu em 3 de outubro em vários pontos do país, com o apoio de oligarquias; a formação de uma coluna militar gaúcha marchou para o Rio de Janeiro enquanto generais do exército depunham o presidente 22 dias antes do fim do seu mandato. Em 3 de Novembro, a junta militar passou a presidência a Getúlio Vargas, que deu início a uma nova era na história do Brasil, que só terminou em 1945, deixando marcas profundas na formação política e na mentalidade brasileira. (IGLESIAS, 1993; FAUSTO, 1994). Diante do exposto:

Se aparentemente é simples mudança de poder, na verdade é muito mais, pois vai ter início uma revisão da vida nacional. Não é visível de imediato, mas se imporá com o passado dos meses. Além da conjuntura interna favorável às mudanças - estas eram reclamadas, não podiam continuar sem resposta - havia a conjuntura externa difícil, com a crise econômica

mundial de 1929 e o descrédito da doutrina liberal: era comum a proclamação de sua falência, a política e a econômica, ante a avalanche de novas idéias. (...) os radicais de direita com o fascismo sob várias formas, do corporativismo ao Estado forte e com a violência, (...) e com mais vigor o nazismo alemão; os radicais de esquerda que haviam conquistado o poder na Rússia em 1917. Ante esse duplo perigo para a ordem vigente, os liberais aceitam rever seu quadro teórico e real na pregação teórica do economista Keynes (...) ou nas experiências inovadoras do governo Roosevelt e o New Deal na década de 30. (IGLESIAS, 1993, p.233).

Com o reconhecimento do novo governo de Getúlio Vargas, a Constituição de 1891 perdeu a sua vigência. O novo governo, de caráter provisório, limitou seus poderes por uma Lei Orgânica enquanto não se fazia outra constituição, posteriormente promulgada em 16 de julho de 1934 e vigorando até 1937, quando foi instituído o Estado Novo. Com a supressão da ordem institucional, foi outorgada uma outra Constituição, que substituíra a democracia liberal representativa e federativa por um regime centralizado e unitário, no qual os estados perdiam sua autonomia, os partidos deixavam de existir, estabelecendo uma relação direta, sem intermediários, entre o governante ditador e as massas. (Idem, p.233-234).

Vargas comandou as mudanças com excesso de leis, provindas do executivo para dar sustentação política e ideológica ao seu governo. Efetuou um conjunto de reformas do qual merecem referência duas dessas medidas de grande peso ideológico. Um dos primeiros atos foi a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio para promover o desenvolvimento econômico do país; de outro, a criação do Ministério da Educação e Saúde ainda em 1930. Em relação à educação e ao ensino, relata Iglésias:

Notável foi o papel do mineiro Francisco Campos na pasta da Educação, realizando reformas em todos os níveis - técnico, primário, médio e superior. Data daí a verdadeira criação da universidade, pois o existente antes eram escolas isoladas, algumas recebendo o nome de universidade. A de São Paulo é de 1934, a do Distrito Federal é de 1935. (1993, p.234).

Os anos de 1930 a 1937 - caracterização dos primeiros períodos do governo provisório - foram anos de longos debates e disputas na arena política. Estiveram presentes a defesa de projetos para a sociedade brasileira dos quais se destacaram propostas para uma nova política de educação. Diante do novo modelo econômico que se tornou industrial e a sociedade urbana em crescimento, exigia-se um novo modelo educacional com a necessidade de ampliar a educação escolar a “um número maior de pessoas, dada a complexificação do campo econômico, político e cultural”. (ZOTTI, 2004, p.88). Sabendo que numa sociedade em que

são mantidas as contradições entre os detentores do poder econômico e os que nada detêm, o direcionamento da educação vai estar de acordo com a minoria privilegiada. Será a partir das “necessidades do desenvolvimento econômico-industrial que a educação será conduzida”. (Idem, *ibidem*).

Foi nesse período que se instauraram longos debates políticos educacionais, realizados em congressos e conferências nos quais eram debatidos os rumos da educação no país. O próprio presidente Vargas esteve presente em uma conferência em 1931, em que alegou que o governo revolucionário não tinha uma “proposta educacional e que esperava dos intelectuais ali presentes, a elaboração do sentido pedagógico da revolução”. (Idem, *ibidem*).

Os católicos e os liberais tomavam parte nesses debates e entravam em conflito. Na verdade, a controvérsia entre católicos e representantes da Escola Nova vinha desde a década de 1920, sendo retomada na década de 1930 e 1950. A Igreja, até então, monopolizadora do ensino secundário, de mentalidade elitista e tradicional, via-se ameaçada pela nova ordem social burguesa. Na representação social da nova ordem, a ala liberal escolanovista defendia a laicidade, a co-educação dos sexos como direito de igualdade, o direito de todos à educação pública e gratuita assegurada pelo Estado. Nesse clima de conflito e interesses divergentes, foi publicado, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, liderado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores que defendiam todos esses princípios supra citados. (NAGLE, 2001; ROMANELLI, 2002).

O movimento renovador teve influência sobre a legislação do ensino e sobre as reformas que foram instituídas, pois obedecia à perspectiva burguesa de adequação do sistema educacional em face à nova ordem política e econômica. No campo das lutas ideológicas entre liberais e católicos, assistiu-se à conciliação de interesses sob o controle do governo, bem ao gosto de Vargas, sendo demonstrado na Constituição de 1934, em que pela primeira vez o Estado assumiu a função de traçar as diretrizes da educação nacional.

O Estado Novo e a Constituição de 1937 tiveram características antidemocráticas (bem diferente da Constituição de 1934), o que determinou o conteúdo das Leis orgânicas sobre a educação elaboradas no período de 1942 e 1946. O Estado se desobrigava da educação pública, e assim mascarava a gratuidade do ensino institucionalizando o ensino público pago. (ZOTTI, 2004). Nesta constituição, ficou evidente a dualidade do sistema educacional; os

pobres deveriam buscar as escolas profissionalizantes, e os de melhor poder aquisitivo proveriam seus estudos no sistema público e particular com o objetivo propedêutico para o ingresso na formação superior. (ROMANELLI, 2002).

Com o retorno da democratização no país - com a retirada de Vargas do poder em 1945 - e a nova Constituição, promulgada em 1946, os grupos de oposição tentaram a retomada das antigas posições do Estado acerca do desenvolvimento industrial; entretanto, o Estado tinha avançado na tarefa de impulsionar o desenvolvimento industrial e a burguesia havia conquistado importantes posições políticas no cenário nacional, o que tornava impossível afastá-la do poder. O que aconteceu foi justamente o contrário; quando a burguesia se viu ameaçada pelas classes populares e pelo populismo, ela mesma se incumbiu de articular um novo golpe. (IGLÉSIAS, 1993).

A Constituição de 1946 retomou alguns princípios democratizantes em relação à educação, o que figurava na carta de 1934: “O princípio da educação como direito de todos, a escola primária obrigatória, a assistência aos estudantes e a gratuidade do ensino oficial para todos ao nível primário e aos níveis superiores para quantos provassem falta ou insuficiência de meios”. (CHAGAS, 1980, p. 57).

3.2.3.1. Reforma Francisco Campos (1931-1932)

Dentre os adeptos da Escola Nova, destacava-se Francisco Campos, que, no ano de 1927, havia empreendido uma reforma de ensino no estado de Minas Gerais junto com Mário Casassanta. Ao assumir o Ministério da Educação e Saúde - criado pelo governo provisório de Getúlio Vargas - imprimiu algumas tendências renovadoras nos diversos decretos de 1931 e 1932. A nova reforma da educação foi instituída pelo decreto nº 19.890 de 18/4/1931 que criou o Conselho Nacional de Educação, e o decreto nº 21.241 de 4/4/1932 confirmava a educação secundária. Em relação ao ensino secundário, pretendeu-se dar a esse grau de ensino maior organicidade, para que fosse possível superar o seu caráter propedêutico e dar aos estudantes uma formação mais educativa. Criou-se o regime seriado de estudos e a frequência obrigatória, o que era uma novidade na educação secundária brasileira, pois, até então, o que existia eram os sistemas preparatórios e os exames parcelados para a inserção no curso superior.

Foi visto que o ensino secundário até então não tinha uma organização de base nacional, pois não passava de um curso preparatório para o ingresso no ensino superior. Segundo o próprio ministro Francisco Campos, o que era chamado de ensino secundário “era um curso de passagem, um instrumento de preparação de candidatos ao ensino superior, uma chancelaria de exames transformados em objetivo absorvente e cada vez mais, reduzidos ao esqueleto de provas finais”. (CAMPOS apud CHAGAS, 1980, p.47). Diante desta realidade, Francisco Campos partia da crença de que o objetivo do ensino secundário deveria ser “a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos capazes de habilitá-lo a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras”. (Idem, ibidem).

O ensino secundário passou a ter dois ciclos: um fundamental de cinco anos, constituindo o ciclo comum idêntico para todos, com o intuito de preparar e formar o homem para a vida em sociedade independentemente de ele ingressar ou não no curso superior; e o ciclo complementar, com duração de dois anos, que tinha por objetivo à preparação para o curso superior, sendo dividido em três áreas: as humanidades que seriam os estudos jurídicos; as biológicas, que envolviam a medicina, farmácia e odontologia, e a área técnica, que significava a engenharia e a arquitetura. (CHAGAS, 1980).

Na matriz curricular do secundário, foi dada a devida importância aos estudos das ciências físicas e naturais e dos métodos de conhecimentos aplicados na respectiva área. Os ciclos fundamental e complementar tornaram-se obrigatórios para qualquer escola superior. A matriz curricular ficou organizada no seguinte critério a partir do decreto nº 19.890:

CICLO FUNDAMENTAL

Disciplinas/Séries: Português (I, II, III, IV, V), Francês (I, II, III, IV), Inglês (II, III, IV), Latim (IV, V), Alemão (facultativo), História (I, II, III, IV, V), Geografia (I, II, III, IV, V), Matemática (I, II, III, IV, V), Ciências físicas e naturais (I, II), Física (III, IV, V), Química (III, IV, V) História Natural (III, IV, V), Desenho (I, II, III, IV, V), Música (canto orfeônico) (I, II, III).

CICLO COMPLEMENTAR

Para candidatos à Faculdade de Direito: Latim (I, II) Literatura (I, II), História (I), Noções de economia e estatística (I), Biologia Geral (I), **Psicologia e Lógica** (I), Geografia (II), Higiene (II), Sociologia (II), **História da Filosofia** (II).

Para candidatos às faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia: Alemão e Inglês (I, II), Matemática (I), Física (I, II), Química (I, II), História Natural (I, II), **Psicologia e Lógica** (I), Sociologia (II).

Para candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura: Matemática (I, II), Física (I, II), Química (I, II) História Natural (I, II), Geofísica e Cosmografia (I), **Psicologia e Lógica** (I), Sociologia (II), Desenho (II). (ROMANELLI, 2002, p.135-136; VECHIA e LORENZ, 1998).

A Filosofia passou a compor o currículo do ciclo complementar, ministrada na segunda série como História da Filosofia, obrigatória apenas na modalidade que preparava para os cursos de Direito. A Lógica era ministrada juntamente com a Psicologia, nas três modalidades do ciclo complementar de dois anos, que preparavam os alunos para os cursos de Medicina, Odontologia e Farmácia, Engenharia, Arquitetura e Direito. (ROMANELLI, 2002, p.136; CARTOLANO, 1985, p.56). Os conteúdos que compunham a História da Filosofia eram semelhantes aos do programa de ensino da disciplina do 6º ano, da reforma João Luís Alves de 1925-1926. A Lógica segue à semelhança, no 5º ano, e a Psicologia acompanha os mesmos conteúdos contidos no programa de Filosofia da reforma de Carlos Maximiliano de 1915.

A Reforma Francisco Campos foi a que criou todas as condições para a institucionalização do ensino de Filosofia - que havia deixado de existir com o advento da República - que sempre se configurou entre presença-ausência da disciplina na educação secundária e na organização das Faculdades de Filosofia nos anos que se seguiram.

Em relação ao ensino religioso, esse foi reintroduzido por Francisco Campos através do decreto nº 19.941 de 30/4/1931 nas escolas públicas de todo o país. O ministro acreditava que a religião era a base de construção de valores relacionados à família e à pátria. Assim, garantia as reivindicações dos pensadores católicos que defendiam o retorno do ensino religioso nas escolas por considerar que as escolas laicas somente instruíam e não educavam, e a verdadeira educação seria aquela vinculada à acepção moral cristã.

O objetivo de reintroduzir o ensino religioso e este ser instrumento de formação moral da juventude não só atendia as reivindicações da Igreja Católica, como também fazia o jogo político de cooptação com o governo de Vargas. Ademais, essa aliança tornou-se um instrumento de poder contra o liberalismo e contribuiu na formação de valores e princípios políticos e sociais autoritários.

Pela primeira vez estabeleceu-se com a reforma a organização do sistema universitário como condição para a formação superior, não obstante “condicionava a estruturação de universidades à constituição de Faculdades de Educação, Ciências e Letras, incumbidas da formação do magistério. Tais faculdades estavam obrigadas a ministrar cursos de Filosofia”. (PAIM, 1967, p.195). A importância da organização do sistema universitário estava no fato de contribuir no campo de formação do magistério. A recém-fundada Faculdade de Filosofia de São Paulo, através do Instituto de Educação, ministrava complementação pedagógica para os alunos já formados. Assim, em 1937, foram diplomados os primeiros professores licenciados para o ensino secundário. Segundo Fernando de Azevedo:

Com esse acontecimento inaugurou-se, de fato, uma nova era do ensino secundário, cujos quadros docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experientes no magistério, começaram a renovar e a enriquecer-se, ainda que lentamente, com especialistas formados nas faculdades de Filosofia que, além do encargo de preparação cultural e científica, receberam por acréscimo o da formação pedagógica dos candidatos ao professorado secundário. (1963, p.753).

Com relação ao Colégio Pedro II, este continuou sendo modelo ao qual todas as escolas ainda se equiparavam. A reforma, deste modo, também atingiu o colégio, pois foram estabelecidas as normas de admissão de professores e formas de inspeção do ensino ministrado.

Nessas reformas, é possível identificar alguns avanços no campo da educação; portanto, algumas críticas podem ser feitas, como a manutenção do modelo tradicional configurado na própria organização curricular de caráter enciclopédico, com predomínio da cultura geral de base humanista. Paralelos a esse tipo de ensino secundário, encontravam-se vários cursos de ensino técnico-profissional: contador, curso comercial ou industrial; no entanto, sem nenhuma articulação entre eles. Essa rigidez era tão evidente que discriminava os alunos do curso técnico profissional, não lhes permitindo acesso ao ensino superior, salvo exceções em algum curso específico que permitisse a continuidade do que o indivíduo havia

concluído como técnico. (ROMANELLI, 2002). Permaneceu, infelizmente, nessa reforma, o descaso pela educação fundamental primária.

3.2.3.2. Reforma Gustavo Capanema (1942)

A Reforma do ministro Gustavo Capanema foi executada na vigência do Estado Novo (1937-1945) durante o governo de Getúlio Vargas. Foram empreendidas várias transformações no sistema de ensino, regulamentadas por diversos decretos-leis assinados de 1942 a 1946 denominados *Leis Orgânicas de Ensino* que abrangiam todos os níveis de ensino: do ensino técnico-profissional e ao ensino secundário propedêutico. A Lei orgânica do ensino secundário foi novamente reestruturada pelo decreto-lei nº 4.244 de 9/4/1942, respondendo ao desenvolvimento econômico do país e as suas necessidades. Embora tenha melhorado a situação educacional, a Reforma Capanema consolidou a tendência dualista do ensino médio, que vinha sendo afirmada desde a reforma de Francisco Campos. Consagrou-se um sistema de ensino bifurcado, no qual o ensino secundário público seria destinado às elites condutoras do país, aquelas que tinham condições de acesso a boas escolas, por exemplo, o Colégio Pedro II entre outras nos demais estados da federação; ficando o ensino profissionalizante destinado às classes populares. (ROMANELLI, 2002).

Em seu artigo 1º, a lei do ensino secundário especifica que a função dessa modalidade de ensino deveria ser: i) formar a personalidade integral dos adolescentes; ii) dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial e; iii) acentuar e elevar a consciência patriótica e humanística. No artigo 25, afirma-se a idéia de “formar as individualidades condutoras”. Segundo Romanelli:

Em síntese, a julgar pelo texto da lei o ensino secundário deveria: a) proporcionar cultura geral e humanística; b) alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter facista; c) proporcionar condições para o ingresso no curso superior; d) possibilitar a formação de lideranças. Na verdade, com exceção do item b, constituído de um objetivo novo e bem característico do momento histórico em que vivíamos, a lei nada mais fazia do que acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. (2002, p.157).

O caráter elitista e antidemocrático do ensino secundário de formação geral predominou, levando os segmentos médios da sociedade - desejosos de ascensão social - a procurar as escolas oficiais para os cursos de formação e com isso desprezavam os cursos profissionalizantes. Acrescenta-se outro aspecto discriminatório com a explicitação da lei que

veta o acesso à co-educação dos sexos, bandeira dos escolanovistas, encaminhando as mulheres para os estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina. Outra feição de discriminação está no artigo 25 da lei nº4.244/42 que prescreve “formar as individualidades condutoras”; essa idéia representava o princípio de que existe uma juventude com a vocação de conduzir a sociedade, e para tal seria necessário o acesso a determinado ensino específico, no caso, o ensino secundário de formação geral que possibilitasse avançar para os estudos superiores. Assim, o fragmento abaixo faz parte da exposição de motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário citado por Xavier, segundo o qual a educação:

Não se limitasse ao simples desenvolvimentos dos atributos naturais de ser humano, mas que tivesse a força de ir além dos estudos de mera informação literária, científica, ou filosófica, que fosse capaz de dar aos adolescentes uma concepção de homem e de ideal da vida humana, formando assim as individualidades dirigentes esclarecidas de sua missão social e patriótica. (1990, p.106-107).

Dessa forma, a organização do sistema educacional dualista reproduzia a estrutura de classe da sociedade capitalista que se consolidava no Estado Novo e, em contrapartida, permitia aos segmentos populares o ensino profissionalizante.

O ensino secundário foi estruturado em dois ciclos: o ginásial com duração de quatro anos, e o colegial com duração de três anos. Essa organização foi inspirada na Reforma de Couto Ferraz, além de abranger as influências da Reforma Francisco Campos. A esse respeito, comenta Zotti:

A estrutura do ensino secundário foi organizada nos moldes da Reforma Couto Ferraz (1854) - ginásio (ciclo fundamental), de quatro anos, com base para o colegial (ciclo complementar), de três anos. O tempo de duração continuou o mesmo da Reforma Francisco Campos, mas o ciclo fundamental foi diminuído (...). (2004, p.108).

O curso colegial, com duração de três anos, foi subdividido em dois cursos paralelos; o primeiro acentuando o estudo das letras e humanidades e o segundo, o estudo das ciências. Ambos, porém, tinham os mesmos objetivos, ou seja, preparar a formação das elites, motivo que fez com que predominasse o caráter enciclopédico da matriz curricular e o sistema cada vez mais seletivo diante das exigências de exames e provas. A matriz curricular do segundo ciclo, expedida pela Portaria Ministerial nº 170, de 11 de julho de 1942, correspondendo ao decreto-lei nº 4.244, estava organizada da seguinte forma:

CURSO CLÁSSICO

3 Séries: Português (I, II, III), Latim (I, II, III), Grego (optativo), (I, II, III), Francês (optativo), Inglês (optativo), Espanhol (I, II), Matemática (I, II, III), História Geral (I, II), História do Brasil (III), Geografia Geral (I, II), Geografia do Brasil (III), Física (II, III) Química (II, III), Biologia (III), **Filosofia** (II, III).

CURSO CIENTÍFICO

3 Séries: Português (I, II, III), Francês (I, II), Inglês (I, II), Espanhol (I), Matemática (I, II, III), Física (I, II, III), Química (I, II, III), Biologia (II, III), História Geral (I, II), História do Brasil (III), Geografia Geral (I, II), Geografia do Brasil (III), Desenho (II, III), **Filosofia** (III). (Romanelli, 2002, p.158, Vechia e Lorenz, 1998, pp. 350-388).

As disciplinas de História e Geografia do Brasil tornaram-se autônomas, o que refletia a necessidade de garantir estudos mais aprofundados sobre o Brasil. De certa forma, essas mudanças na educação revelavam o espírito nacionalista presente na conjuntura econômica e política da década de 1930, em conjunção com a tarefa de formação as elites condutoras do país, motivo pelo qual a organização do currículo do ensino secundário e a existência de algumas disciplinas correspondiam a essa realidade. (ROMANELLI, 2002; ZOTTI, 2004).

A Reforma Capanema conseguiu dimensionar, com mais clareza, o ensino de Ciências, para que a disposição das disciplinas e o ensino de investigação, verificação e experimentação pudessem despertar no aluno o espírito científico, “a curiosidade e o desejo da verdade, a compreensão da utilidade dos conhecimentos científicos e a capacidade e aquisição desses conhecimentos”. (Decreto-lei nº4.244 apud Xavier, 1990, p.110). A reforma evidenciava a necessidade de romper com o modelo tradicional, em que a ciência moderna aliada às humanidades clássicas, era ensinada sem colocar em evidência o crivo experimental, investigativo.

Mesmo com toda essa intenção, a reforma não conseguiu colocar em prática o que se propunha; por este motivo o ensino secundário prevaleceu acadêmico e propedêutico de base humanística, e o ensino de ciências, ensinado de maneira erudita como inscrita nos livros. Segundo Zotti, “essas idéias representariam uma revolução se fossem levadas a termo na prática, pois representariam uma ruptura da tradição humanística clássica com o advento de uma concepção moderna de ciência”, (2004, p.111), e foi assim que esse modelo predominou,

mesmo com o crescimento do curso científico que muito evoluiu em número de matrículas, comparado com os cursos clássicos.

Outro aspecto importante foi a introdução do ensino de Educação Moral e Cívica garantido pelo decreto-lei nº 4.244/42, haja visto que o ensino secundário tinha o destino de preparar as “individualidades condutoras” do país. Ideologicamente, o decreto orientava sobre os cuidados que os estabelecimentos de ensino secundário teriam que ter na condução da educação moral e cívica de seus alunos; a necessidade de formar o patriotismo, a consciência da construção e continuidade histórica do povo brasileiro e sua missão na história dos povos, assim como desenvolver nos estudantes adolescentes os elementos essenciais da moralidade: disciplina, dedicação, busca de ideais, consciência de responsabilidade. (XAVIER, 1990; TOBIAS, 1987).

O ensino de Educação Moral e Cívica não contemplou a modalidade de disciplina autônoma com seus conteúdos próprios como parte componente da matriz curricular instituída pela reforma Capanema. Os conteúdos transpassavam as disciplinas dos respectivos programas, diga-se, de humanidades, a serem ensinados. No artigo 24 transcrito por Xavier:

A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que dêem ensejo a esse objetivo, e de modo geral de todo o processo de vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e sentimento de brasilismo. (1990, p.116).

A forma como foi introduzida a Educação Moral e Cívica, pode ser conferida no livro *Programa de ensino da escola secundária brasileira* de Vechia e Lorenz, que constata que os conteúdos ensinados estão nas disciplinas de Literatura, História e largamente na disciplina de Filosofia, apresentado no eixo temático relativo à moral. (1998, p.354-355; 358; 376).

Podemos aferir a partir dos conteúdos - principalmente na disciplina de Filosofia - a legitimidade política e ideológica do nacionalismo brasileiro no clima do Estado Novo de Vargas, por isso, cabia à escola, como instituição e aos seus componentes curriculares, o cumprimento da função de divulgar o ideário cívico e patriótico ideologicamente afirmando as instâncias institucionais e as relações de poder: a pátria, a justiça, o direito, as leis, a família, os valores, e outros, além de confirmar o desenvolvimento econômico e de maneira

explícita trabalhar valores morais de conformação para com a nova ordem econômica em vigência, o desenvolvimento industrial e a modernização.

A disciplina de Filosofia era indicada para o colegial, no curso clássico na 2ª e 3ª séries, e enfatizava a formação intelectual; e, no curso científico, a disciplina era ministrada na 3ª série, dando ênfase ao estudo das ciências positivas. (ROMANELLI, 2002, p.158; VECHIA e LORENZ, 1998, p.350-388). A Reforma Capanema definiu os programas de Filosofia do curso colegial do ensino secundário na seguinte forma:

CURSO COLEGIAL CLÁSSICO

SEGUNDA SÉRIE

A) Introdução

Unidade I - Natureza e objetos dos estudos filosóficos - 1. A filosofia, atividade permanente do espírito. Suas grandes indagações: a natureza do conhecimento; o valor da ação; a essência da realidade; as causas primeiras e finais. O pensamento filosófico através dos tempos: a concepção tradicional, o positivismo, as escolas modernas. 3. Ciências e Filosofia; os conceitos de realidade e os conceitos de valor. 4. A contribuição das chamadas ciências morais: psicologia e sociologia. Os estudos normativos e os ideais de pensamento e de ação: a lógica, a crítica do conhecimento, a estética, a moral A metafísica e seus problemas. 1. Filosofia, filosofia de vida e ordem moral.

B) Noções de Psicologia

Unidade II - Objeto da psicologia - 1. formas da psicologia: prática, literária, experimental, e racional. 2. A psicologia como ciência e os estudos normativos do espírito humano. Notícia histórica. 3. Domínio dos estudos de psicologia e visão geral dos métodos.

Unidade III - O objetivo e o subjetivo - 1. O plano da vida orgânica e o plano da vida mental. 2. As coisas e a representação das coisas; as pessoas. 3. A vida individual, a vida social e a vida do espírito. 4. Classificação tradicional e modernas concepções sobre a vida mental. 1. Níveis e planos de vida mental: a) funções elementares, b) funções derivadas e de organização do pensamento c) as grandes sínteses psíquicas, a inteligência e a vontade.

Unidade IV - As funções elementares - 1. impulsos e tendências, ação e emoção. 2. Organização e evolução dos impulsos e tendências em estruturas definidas: a reação perceptiva e a aquisição de experiência. 3. Sensação e percepção. 4. Reflexos e instintos.

Unidade V - As funções derivadas - 1. Fixação econômica e os processos associativos: memória, aprendizagem, hábito. 2. A percepção e a linguagem. Abstração e generalização; juízo e raciocínio. 3. A reação intelectual e a elaboração da experiência; a imaginação e os níveis de eficiência mental; a atenção.

Unidade VI - As sínteses psíquicas - 1. A inteligência e a vontade. 2. evolução mental e níveis de desenvolvimento; compreensão, invenção e crítica. 3. Os níveis da atividade: ação automática, habitual e voluntária. 4. Deliberação e decisão. Conflito e ajustamento.

Unidade VII - A Consciência e seus limites - 1. Atividades de baixa consciência; automatismos. 2. Atividades habituais ou condicionadas. 3. Conflitos, recalques e tomada de consciência. 4. Racionalização, derivação e sublimação de tendências. O chamado “sentimento de inferioridade”. 1. A vida biológica e a vida social: instinto e inteligência.

Unidade VIII - A personalidade - 1. Condições temperamentais, de aquisição da experiência e dos ideais de vida: a) personalidade e hereditariedade b) personalidade e educação c) personalidade e profissão. 2. A orientação educacional e profissional. 3. O autodomínio e a força de vontade.

Noções de Lógica

Unidade IX - Objeto da lógica - O positivo e o normativo no domínio da inteligência. A idéia de “verdade”. 2. Divisão dos estudos da lógica. 3. A lógica clássica e a nova lógica.

Unidade X - Noções de lógica formal - 1. A idéia e o juízo; termo e proposição. 2. Raciocínio. A indução e a dedução. O silogismo. 3. Análise e síntese, suas formas e seu papel nos processos da inteligência.

Unidade XI - A ciência e o espírito científico - 1. O pensamento científico e seus caracteres. A ciência e as ciências: o sistema das ciências. 2. Ciência, metafísica, arte, moral e religião. 3. A ciência como método. A ciência, a técnica e a vida humana.

Unidade XII - As ciências matemáticas - 1. classificação. 2. Metodologia. 3. Papel das matemáticas no conhecimento científico.

Unidade XIII - As ciências experimentais - 1. Descrição e aplicação. 2. O método experimental: observação e experimentação. 3. As leis, sua descoberta e verificação. 4. Os métodos indutivos e os fundamentos da indução. 1. Os princípios e as teorias.

Unidade XIV - As ciências sociais - 1. A geografia humana, a história e a sociologia. 2. Problemas e métodos. 3. Valor cultural da história.

TERCEIRA SÉRIE

A) Noções de Moral

Unidade I - O problema moral: a consciência, os costumes e o direito. 2. A reflexão moral, o dever e a obrigação moral. 3. A moral e as ciências: moral e psicologia; moral e sociologia; moral e religião.

Unidade II - Notícia histórica das grandes concepções de vida moral - 1. Moral teológica. 2. Morais metafísicas 3. Moral Kantiana. 4. Moral utilitária. 1. Moral evolucionista. 6. Moral “sem obrigação nem sanção”.

Unidade III - A vida moral e seus princípios - 1. Os ideais e a razão. 2. O primado da pessoa humana e o valor da vida social. 3. Os deveres da pessoa; dever de conservação; deveres relativos ao corpo; deveres relativos ao espírito.

Unidade IV - A família - 1. Evolução, papel e constituição. 2. O casamento e o divórcio. 3. A condição da mulher. 4. Os direitos da criança.

Unidade V - A vida econômica - 1. Natureza e trabalho. 2. A divisão do trabalho, seus efeitos morais e sociais. A profissão e os deveres profissionais. 3. A questão social; a propriedade e o trabalho.

Unidade VI - A vida política - 1. Escorço histórico da sociedade política. O Estado, sua natureza e suas atribuições. 2. A lei, o Estado, a liberdade. Democracia e igualdade, direitos e deveres cívicos. 3. A pátria e as relações internacionais. 4. O ideal de compreensão humana.

Unidade VII - A justiça e a caridade - 1. Justiça, direito e igualdade. 2. Deveres de justiça e deveres de caridade. 3. A moral pessoal e a vida social.

B) Noções de Estética

Unidade VIII - Objeto da estética - 1. Notícia histórica dos estudos de estética. 2. Estética e psicologia. 3. Estética e sociologia.

Unidade IX - O belo e a arte - 1. Os fatores da atividade estética. 2. O sentimento do belo e os valores estéticos. 3. Os domínios da arte e o seu sentido na vida atual.

C) Noções de Metafísica

Unidade X - Objeto da metafísica - 1. O positivismo e o criticismo. 2. Divisão da metafísica.

Unidade XI - O conhecimento e a verdade - 1. Dogmatismo e cepticismo. 2. Relativismo e pragmatismo. 3. Socialismo. 4. Intuicionismo bergsoniano.

Unidade XII - A matéria e o espírito - 1. A existência do mundo exterior. 2. A matéria, a vida e o espírito. 3. O espaço e o tempo. 4. Materialismo e espiritualismo. Deus

D) Noções e História da Filosofia

Unidade XIII - Filosofia e a história da filosofia - 1. A evolução dos problemas e a história dos sistemas e doutrinas. 2. Filosofia Oriental. 3. Filosofia Grega. 4. Filosofia Patrística. 5. Filosofia medieval. 6. Filosofia moderna.

Unidade XIV - **A filosofia do Brasil** - 1. A evolução do pensamento filosófico e a evolução dos estudos. Figuras e fatos. 2. **Situação atual; o papel cultural das faculdades de filosofia.** (Vechia e Lorenz, 1998, p.380-381).

O programa de Filosofia para o curso colegial científico foi ministrado somente na 3ª série, abrangendo temas e conteúdos semelhantes ao curso clássico, porém, com uma diminuição significativa desses conteúdos. É importante fazer o comparativo com o programa expresso acima, pois é entendido que a formação clássica tem que ter o caráter universalizante mais denso na perspectiva de forjar as consciências dirigentes da sociedade.

Nota-se também que os estudos de Filosofia da 3ª série do colegial científico são, na verdade, a junção do programa do curso clássico que era dividido em duas séries, contemplado na Unidade I: Natureza e objetos dos estudos filosóficos resumido à semelhança do item 3 do programa do curso clássico; inserindo a temática: contribuição da ciência e dos estudos normativos à filosofia e a sua divisão. Nos estudos de Psicologia, perfazendo o total de cinco unidades a serem estudadas: i) Objeto da psicologia, ii) funções psíquicas elementares, iii) funções psíquicas derivadas, iv) as sínteses psíquicas, v) a consciência e seus limites. Na lógica, encontra-se: i) noções de lógica formal, ii) a ciência e o espírito científico, iii) as ciências matemáticas, iv) as ciências experimentais, v) as ciências sociais. Nos estudos morais: i) O problema da moral, ii) a família, iii) a vida econômica, iv) a vida política. Sobre a estética, somente o item “objeto da estética”. Nas noções de metafísica: i) Objeto da metafísica, ii) o espaço e o tempo; e as noções de história da filosofia: i) Filosofia e história da filosofia, ii) a **filosofia no Brasil**. (Idem, p.382-383).

Como se pode ver no conteúdo programático de Filosofia, as áreas delimitadas eram Psicologia - numa acepção de nuances organicista e determinista - e alguns elementos da teoria das idéias; a Lógica com ênfase para as ciências experimentais e a matemática, o que correspondia à resposta ao momento de desenvolvimento industrial, tecnológico e científico. As noções de moral: i) parte da história das concepções da vida moral, ii) a moralidade e as instituições. A conotação sociológica e o aspecto moralizante dos conteúdos revelam o cunho

ideológico do momento histórico que o país vivia nos anos da Era Vargas. No tópico de História da Filosofia, o destaque ficou para a Filosofia do Brasil. A amostragem da evolução e dos estudos filosóficos reflete o contexto das reformas que estavam ocorrendo na educação; no ensino secundário, na criação do sistema universitário, dos institutos de educação e no surgimento das “Faculdades de Filosofia”.

A Filosofia era disciplina de ambos os cursos; o clássico e o científico com os mesmos programas; porém, com maior amplitude de conteúdos no curso clássico. Em 1946, o ministro da Educação designou comissões para elaborar os programas do ensino secundário, o que demonstrava uma respeitável densidade dos conteúdos a serem ensinados em todas as disciplinas.

A portaria ministerial nº 19, de 12 de janeiro de 1946, foi a que expediu os programas do curso colegial clássico e do curso colegial científico; já os programas de 1951, publicados pela portaria nº 996 de 2 de Outubro, foram elaborados por uma congregação do Colégio Pedro II. Em relação aos estudos filosóficos, esses programas eram menos extensos e deveriam ser mais flexíveis. De acordo com Vechia e Lorenz:

CURSO CLÁSSICO

SEGUNDA SÉRIE

I - Introdução: A Filosofia, seu objetivo, sua importância. **II - Lógica:** Objeto da Lógica. Idéia e termo. Juízo e proposição. Raciocínio e silogismo. **Metodologia científica** - Ciência e espírito científico. Método e hipótese. Linguagem científica. Matemática e conceito de ciência dedutiva. Causalidade. Determinismo e indeterminismo. Indeterminismo em física e biologia. Princípios de razão. Verdade e certeza.

TERCEIRA SÉRIE

I - Psicologia: O fato psíquico e o método em psicologia. A sensação. A inteligência. A vontade. A consciência psicológica. O **Eu**. **II - Estética:** Definição. Objeto. O belo e o gosto artístico. **III - Moral e Sociologia:** A dignidade da pessoa humana. Consciência moral. Responsabilidade. Dever e justiça. Os grupos humanos e os quadros institucionais da sociedade. Família. Cidade. Nação. Estado. Os problemas do homem na sociedade: propriedade. Trabalho. Deveres do Estado. Liberdade. Problema religioso.

CURSO CIENTÍFICO

TERCEIRA SÉRIE

I - Introdução: Objeto da Filosofia. Importância do seu estudo. **II - Lógica:** A idéia e o termo. O juízo e a proposição. O raciocínio e o silogismo. Metodologia científica - Hipótese científica. Linguagem científica. Princípios de razão. Verdade e certeza. **III - Psicologia:** O fato psíquico e o método em psicologia. A consciência psicológica. O **Eu.** **IV - Estética:** Objeto. O belo e o gosto artístico. **V - Cosmologia:** Noção de matéria, de movimento, de espaço, de tempo. **VI - Moral e Sociologia:** A pessoa humana. Dever e responsabilidade. Os grupos humanos e os quadros institucionais da sociedade. Os graves problemas da vida em sociedade: Trabalho, Liberdade, Religião. (1998, p.396-397).

Os programas de Filosofia dos cursos clássico e científico se identificavam, portanto, com este último, no qual se apresentava o eixo temático de Cosmologia, significando a tentativa de responder à evolução da ciência no campo da física, em pleno desenvolvimento desse início de século, principalmente com Einstein. Por ser um curso científico, pode-se perceber que se fala muito pouco de ciência, - a não ser de forma erudita - explicitando mais uma vez o aspecto ideológico e político com os tópicos de Sociologia.

O programa de Filosofia foi sendo alterado gradativamente, diminuindo em muito os conteúdos a serem ensinados na escola secundária e reduzindo o número de aulas referentes à disciplina. A partir do ano de 1951:

As aulas de filosofia foram, a princípio, distribuídas em quatro por semana na 2ª série do clássico e 3ª científico e duas aulas semanais no 3º clássico. O então ministro da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha, em Portaria de 10 de dezembro de 1945, modificou o regime para quatro aulas semanais na 3ª série do científico e três aulas nas séries do clássico, apenas distribuindo melhor o tempo destinado ao ensino da Filosofia. Mas as alterações não cessaram aí, e pela Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951, que reestruturou os programas da disciplina para os cursos clássico e científico, as horas-aula semanais passaram a ser três, em ambas as séries desses cursos finalmente, a Portaria nº 54, de 1954, reduziu o número de aulas semanais, estabelecendo um mínimo de duas horas por semana nas séries do clássico e uma hora, apenas no científico. (CARTOLANO, 1985, p.59).

Esse quadro é uma mostra do processo gradativo da retirada do ensino de Filosofia como disciplina obrigatória; posteriormente tornada optativa até ser retirada do currículo do ensino secundário na educação brasileira nos anos posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foram retratados o processo de elaboração do pensamento filosófico brasileiro com o propósito de situar o ensino de Filosofia na educação secundária, partindo do Período Imperial até o Período Republicano.

Sendo herdeiros do espírito e da cultura portuguesa, conseqüentemente não tendo participado da Reforma e não acompanhado a formação da cultura moderna, o Brasil, nos primeiros séculos de sua existência, não dispôs de condições reais para a fomentação de uma atividade cultural mais intensa e original. Há de se concordar com Fernando de Azevedo, que, nesse contexto cultural, a predominância do ensino jesuítico uniformizou o pensamento brasileiro, impondo a religiosidade cristã católica e dificultando o acesso a outras correntes de pensamento.

Por isso, o saber filosófico que logrou em nosso meio nesses tempos foi transplantado, obedecendo a uma situação histórica concreta na qual somos extensão de um pedaço da Europa calcada no conservadorismo de um saber filosófico escolástico, erudito e formal, sem necessidade de solicitações originais que geralmente surgem no desenvolvimento da cultura quando novos paradigmas eclodem e colocam o saber em questão. Somado a esse contexto, a base agrária e escravista da economia brasileira - assim como a montagem do sistema político-administrativo - dispensavam inovações técnicas e inovações no campo do saber reflexivo, fator que em muito contribuiu para a falta de estímulos espirituais para a reflexão filosófica autônoma e laica.

A vinda da família real em 1807 - provocada por vicissitudes da política européia no expansionismo napoleônico - representou o princípio de independência que se verificou em 1822. A Monarquia se impôs durante 67 anos, a estrutura sócio-econômica e política continuaram centradas no latifúndio agro-exportador, na mão-de-obra escrava e na dependência econômica. Permanecemos, portanto, sob o jugo exterior, ou melhor, do capitalismo inglês. Nas primeiras décadas da independência, o país passou por uma crise econômica decorrente da queda de produção de açúcar e algodão e foi superada pelo cultivo do café que se desenvolveu devido ao crescimento do consumo mundial a partir dos anos de 1840-1850, o que provocou um clima de otimismo que afetou o campo das idéias no âmbito educacional.

Desde a chegada de D. João VI, foram instituídas atividades e inovações culturais como a criação de institutos de pesquisas, bibliotecas, museus e imprensa, atividades que antes eram inexistentes ou mesmo proibidas pela metrópole. Na continuidade dessas mudanças, foram determinadas as primeiras medidas a respeito da educação para atender as necessidades do momento, que era o de formar os quadros administrativos para o Estado. Por isso foram criados vários cursos superiores profissionalizantes em detrimento da educação elementar e secundária. Assim sendo, pela primeira vez, no país, alterou-se substancialmente o sistema educacional, rompendo com o modelo e o monopólio tradicional católico escolástico que foi comum do período colonial. Apesar dessas mudanças, ficou demonstrado que a educação foi direcionada para a classe dominante e para a continuidade da tradição aristocrática; as poucas iniciativas de leis que regulamentaram o ensino primário fracassaram.

No campo das idéias, surgiu um clima de entusiasmo com relação ao ensino filosófico no país, tema contemplado no capítulo I desta dissertação. A doutrina Liberal, o Ecletismo, o Positivismo e a Escola de Recife enfrentaram, nas últimas décadas do século XIX, fortes críticas do pensamento católico dominante que se opunha a essas correntes laicas que operaram no campo da educação através da formulação dos conteúdos programáticos e da atuação de intelectuais e educadores que professavam tais doutrinas e disseminavam-nas como professores secundaristas e como políticos durante todo o Império, até a sua crise e a formação da República.

Ao analisar o Liberalismo, apoiamo-nos na idéia de que essa doutrina teve o seu caráter próprio de adequação aos poderes econômicos em gestação na sociedade brasileira, predominando ideologicamente numa posição ambígua de cunho conservador e consensual. Como demonstrado por Paim, essa doutrina esteve presente em todo o itinerário histórico de formação do Brasil, no império, ao lado do Ecletismo, depois se aliando ao Positivismo, na instituição da República. Com a implantação da República, instituiu-se o modelo jurídico-político liberal, e este garantiu o predomínio do sistema de dominação dos grandes proprietários. Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil assiste à formação da classe média urbana que se alia aos militares e se instala nos governos civis e no proletariado estatal, cooptado com o sistema, democrático na teoria, autoritário na prática em relação às políticas sociais.

Sobre o Ecletismo e o espiritualismo, ficou evidente que se tratou do primeiro movimento filosófico estruturado no país. Essas idéias penetraram profundamente em amplos setores da elite nacional, sendo o suporte da consciência conservadora no país. Foi também esse movimento o primeiro a tratar da dignidade da pessoa humana no contexto de uma história de nação fundada na exclusão e no escravismo, assim contribuindo no rompimento da hegemonia católica e construindo o humanismo brasileiro. Paim alerta para três questões sobre o movimento eclético brasileiro: a sua influência na educação, assunto demonstrado nos conteúdos programáticos do ensino secundário tratado no segundo capítulo; a crítica infundada de Sylvio Romero a corrente eclética; a necessidade de estudos mais profundos sobre o declínio do Ecletismo nos anos de 1870.

O Positivismo foi outra corrente destacada nesta dissertação, porque compreendemos que o mesmo foi matriz capital e programa de ação na história cultural e política da nação a partir dos anos 1870 ainda no Período Imperial. Essa corrente plasmou a construção da República e perdurou por um longo tempo como mentalidade hegemônica; pode-se afirmar que essa mentalidade ainda esteja amalgamada no espírito da cultura nacional. Apoiamo-nos como defesa dessa crença nos trabalhos de Ivan Lins, Roque Spencer Maciel de Barros e José Murilo de Carvalho. Foi demonstrado que, a exemplo de outras doutrinas transplantadas da Europa, o sistema de Auguste Comte experimentou nas terras brasileiras um processo acentuado de diferenciação, o que contribuiu na legitimação do espírito nacional em formação. O ideário positivista no Período Imperial permitiu que o Brasil ingressasse tardiamente na modernidade através da escola de engenharia e medicina, daí sua vertente científica. Todavia, os positivistas brasileiros esquivaram-se perante as mudanças em curso na própria ciência, somente superando esse atraso a partir da primeira década do século XX, segundo Paim, definitivamente na década de trinta com o surgimento da universidade no país.

O espaço conquistado pelo positivismo era o reflexo e a consequência da herança luso-conservadora que revelava a nossa deficiência de formação política diante da debilidade do Liberalismo brasileiro e o desconhecimento da realidade social por parte dos políticos e dos intelectuais, assim como a tendência autoritária de nossa mentalidade. Para concluir nossas considerações sobre o positivismo, ficamos com Sérgio Buarque de Holanda, que se manifesta dizendo que:

Os positivistas foram apenas os exemplares mais característicos de uma raça humana que prosperou consideravelmente em nosso país, logo que este começou a ter consciência de si. De todas as formas de evasão da realidade, a crença mágica no poder das idéias, pareceu-nos a mais dignificante em nossa difícil adolescência política e social. Trouxemos de terras estranhas um sistema complexo e acabado de preceitos, sem saber até que ponto se ajustam às condições da vida brasileira e sem cogitar das mudanças que tais condições lhe imporiam. [...] A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos e privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. (2000, p.160).

A Escola de Recife, em sua maturidade intelectual, assimilou o Materialismo de Büchner e Carlos Vogt; o Evolucionismo de Lamarck e Darwin, que culminou no Materialismo-Evolucionista de Ernesto Haeckel. Os principais representantes do movimento nordestino foram Sylvio Romero e Tobias Barreto, destacados em nossa reflexão. No entanto, essa corrente de pensamento ficou adstrita ao Nordeste, sem maiores influências e repercussões no cenário educacional brasileiro, que tinha como referência a capital, o Rio de Janeiro, considerada centro cultural do Império, e no Colégio Imperial, referência da educação nacional, embrenhada de várias correntes, como o Catolicismo e o Ecletismo.

Para concluir sobre o pensamento e formação do espírito e da cultura nacional, foi apresentado o pensamento católico brasileiro a partir do século XIX, evidenciando a maneira como a Igreja guiou-se por novos rumos na tentativa de construir a sua própria autonomia, mesmo apoiando-se em Roma. Vimos como se desenvolveu o pensamento católico à procura de um lugar no ambiente de transformações políticas e sócio-culturais que ocorreram no país durante o século, e posteriormente nos ventos da transição para a República. Por esse motivo foi dado destaque a algumas personalidades eclesiásticas e laicas, como Raymundo de Farias Brito e a retomada do espiritualismo, influenciando mais à frente grupos de intelectuais católicos como Jackson de Figueiredo e outros. Por conseguinte, foi explicado como a Igreja e o pensamento católico se revelou e se colocou com todas as suas idiossincrasias na verve de combater todas as correntes que lhe opunha. Positivamente, denunciou e combateu o catolicismo nominal e dorminhoco; entretanto, e infelizmente, permaneceu arraigada no sonho de uma unidade, numa concepção antipluralista e tradicionalista como princípio e projeto de seu pensamento e prática e, ingenuamente, desconhecendo os fatores reais das mudanças sócio-econômicas e políticas que estavam ocorrendo nas primeiras décadas do século XX na sociedade brasileira.

Tendo em mente as origens e o desenvolvimento do pensamento nacional e a sua articulação na educação secundária como acesso aos estudos superiores e ao status de ascensão social, foi o que desenvolvemos no segundo capítulo. O Ato Adicional de 1834 descentralizou o ensino brasileiro, impedindo a unidade orgânica do sistema educacional, deixando o ensino elementar e o secundário para a incipiente iniciativa das províncias, agravando ainda mais a situação educacional do país, atribuindo-se à Coroa a promoção e regulamentação do curso superior.

Embora o ensino secundário tenha ficado na alçada das províncias, em 1837 foi fundado o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro sob a jurisdição do governo central, que tinha como objetivo formar as elites nos moldes europeus e ser referência de modelo-padrão educacional para o país, por tal motivo esse grau de ensino tornou-se cada vez mais propedêutico. O Colégio, no primeiro momento de sua história, era o único a realizar exames parcelados para conferir o grau de bacharel, exigência que permitia o acesso aos cursos superiores; seus programas curriculares tornaram-se modelo para demais escolas do país, os liceus em especial, fato que provocou nessa pesquisa o estudo dos programas de ensino da referida escola, em especial a disciplina de Filosofia.

O ensino secundário manteve os exames parcelados; bastava ser aprovado nesses exames para ingressar no superior, razão que fez predominar o modelo irregular em virtude da relação desse nível de ensino com o superior. A composição curricular foi definida em função das necessidades dos exames parcelados, o que levava a preparação mais específica das matérias exigidas pelos exames. Foi incorporado o conhecimento científico nas matrizes curriculares apesar do predomínio das humanidades; no entanto, não como uma modalidade de compreender o mundo pela via da união teoria-prática e experimentação, mas simplesmente com o propósito de enriquecer a erudição da intelectualidade em formação.

Os conteúdos programáticos e os planos de estudos sofreram várias alterações no percurso do ensino escolar secundário através de regulamentos, decretos, leis, mas sem alterar, em termos gerais, a matriz curricular de base humanística. Mesmo com a introdução dos estudos científicos sob a influência francesa no campo das ciências naturais e as críticas ao catolicismo, segundo Haidar, os legisladores e reformadores brasileiros não tinham a

clareza necessária em relação aos modelos adotados, preservando o eruditismo e o enciclopedismo.

O ensino de Filosofia esteve presente durante todo o trajeto do ensino secundário no Império, sofrendo poucas alterações na matriz curricular ou mesmo nos conteúdos programáticos distribuídos ao longo do curso. Nos programas da disciplina eram contempladas História da Filosofia, Ética, Lógica, Psicologia, Teologia, Metafísica e Teodicéia. Num primeiro momento, incidiu sobre a disciplina a influência dos princípios filosófico-teológicos da Segunda Escolástica, como visto nos conteúdos e nos livros que eram adotados de autoria de Antônio Genovesi.

Pelo decreto de 1856, o Inspetor Geral Euzébio de Queiróz instituiu os novos programas do curso secundário para o Colégio Pedro II, fazendo as modificações necessárias sob a influência da escola francesa. Introduziu compêndios sobre as Ciências Físicas e Naturais, História Geral e Geografia, e Filosofia, sendo todos os livros de estudos provindos da França. Com relação à Filosofia, foram introduzidos os livros de Eustache Barbe, Pellissier e Paul Janet, autores pertencentes ao ecletismo francês de Victor Cousin, pensador bem aceito por intelectuais, professores e políticos brasileiros, rompendo assim com a hegemonia escolástica católica na escola secundária. Alguns professores, inclusive, ministraram aulas no Colégio Imperial em conjunto com outras correntes filosóficas, penetrando no pensamento e na educação nacional.

Na Reforma Paulino de Campos de 1870, revelou-se o embate entre os currículos humanístico e científico, além da preservação da Doutrina Cristã como disciplina. Nesse momento, começava a se manifestar a influência do discurso positivista com sua crítica ao ensino secundário, considerado desvinculado das transformações no campo do conhecimento científico.

Carlos Leôncio de Carvalho, com sua reform de 1878, de matriz liberal, suprimiu a obrigatoriedade do ensino religioso deixou de ser obrigatório, e os estudos de Filosofia foram novamente reforçados pelo tempo de três anos no ensino secundário. Todavia, foi pedido pelo reitor do Colégio Imperial Carlos Laet que o curso de Filosofia fosse facultativo para os católicos. Esse fato denunciava a oposição e luta do pensamento católico contra as idéias liberais, contra o Ecletismo e, mais adiante, na luta em oposição ao Positivismo, lembrando

que por longos séculos, desde o Período Colonial, a educação havia sido monopólio do catolicismo e sua preponderância doutrinária filosófico-teológica.

Na esteira dessas novas idéias, o ensino de Filosofia na educação secundária a partir da década de 1870 começou a ser criticado, o que não poderia ser por menos, já que muito dos conteúdos programáticos ainda eram calcados na escolástica, e seus conteúdos moralizadores. Mesmo sob a influência da corrente eclética e seu espiritualismo romântico, como pode ser detectado através dos conteúdos programáticos da disciplina, vai também receber críticas, de Sílvio Romero e outros. O materialismo-evolucionista não figurou como contribuição filosófica na educação secundária desse período, aparecendo somente nos conteúdos programáticos de 1898 no viés positivista, e em 1915 no programa elaborado por Raymundo de Farias Brito, no qual o materialismo será criticado em face do espiritualismo filosófico do pensador.

Nas primeiras décadas do Brasil republicano, a educação continuou em segundo plano, sendo artigo exclusivo daqueles que eram destinados à condução da sociedade; segundo Jorge Nagle, a grande maioria, o povo, permaneceu analfabeto. O governo federal continuou com a mesma política educacional do Império, assegurando o funcionamento do ensino secundário e superior, consolidando o sistema dualista de ensino que, na verdade, refletia a própria organização social brasileira. As reformas educacionais instituídas na Primeira República obedeceram aos objetivos de encaminhar a elite para os institutos de formação superior. Daí o motivo da realidade do ensino primário continuar precária, e o ensino secundário passar por diversas reformas na matriz curricular, pois os segmentos dominantes consideravam esse ensino como mecanismo de ascensão social.

A organização curricular não produziu nada de original, continuou enciclopédica e propedêutica, privilegiando as humanidades. Em alguns aspectos, as primeiras reformas foram retrógradas e ideologicamente tendenciosas, como ficou evidenciado no capítulo IV. Apesar de terem sido introduzidas disciplinas científicas como demonstrado no decreto nº981 da Reforma de Benjamin Constant em 1890, essas disciplinas eram ensinadas no plano do verbalismo e eruditismo, sem preocupação nenhuma com o caráter de experimentação e indução. A matriz curricular do curso secundário obedeceu a uma organização fidedigna do comtismo em relação à hierarquização da ciência, trazendo como conseqüência o rompimento com a tradição literária clássica.

Foi nessa reforma que, pela primeira vez, a disciplina de Filosofia ficou ausente da matriz curricular, iniciando um processo de presença-ausência da disciplina no ensino secundário no período republicano. O ensino da Filosofia era suspeito para os republicanos já que a disciplina era impregnada de conteúdos católicos e ecléticos, consideradas doutrinas ultrapassadas, pertencentes à velha monarquia; os republicanos teriam que construir e afirmar a hegemonia cultural para dar legitimidade teórica e ideológica ao novo regime.

O ensino da Filosofia retornou ao currículo do ensino secundário no sétimo ano, no ano de 1898, e os conteúdos propostos, atualizados em resposta aos novos tempos em que o campo das ciências estava em pleno desenvolvimento. O que foi reparado nesse programa foi a perda de seu conteúdo moralizante e cristão, tão comum nos programas anteriores, e a inserção de filósofos que até então inexisteriam nos conteúdos programáticos.

No ano de 1900, a disciplina foi retirada da grade curricular para retornar no sexto ano em 1901, pela Reforma Epitácio Pessoa, com o mesmo programa e conteúdo do ano de 1896. Essa reforma regulamentou o curso secundário em seis anos visando à preparação intelectual dos estudantes com o propósito de ingressá-los no curso superior. Houve tentativas de implementar o regime de estudos seriados, o que não foi levado adiante, ainda preservando os exames parcelados de preparatórios que existiam desde o Período Imperial.

Em 1911, o ministro Rivadávia Correia, positivista ortodoxo, implementou a terceira reforma da educação na República. Permitiu a plena liberdade de ensino aos estabelecimentos escolares, retirando a interferência do Estado das questões educacionais, estabelecendo o ensino livre; suprimiu os exames preparatórios para o ingresso no curso superior e implementou o exame de entrada para a admissão no superior, independente do certificado do ensino secundário. Como consequência, o Colégio Pedro II perdeu o status de colégio padrão.

Os estudos de Filosofia foram novamente suprimidos da matriz curricular, ideologicamente instituiu-se a disciplina Higiene, com propósitos de civilidade, projeto da classe dominante em elevar o Brasil no cenário internacional. Outra disciplina era denominada Instrução Cívica e Noções Gerais de Direito, que asseguravam o aspecto ideológico de legitimidade da ordem republicana e a mentalidade conservadora dos segmentos dominantes.

A Reforma de Carlos Maximiliano em 1915 não trouxe nada de novo em termos educacionais, foi simplesmente reafirmado o modelo tradicional e propedêutico do ensino secundário de passagem para o curso superior, o que motivou o retorno da Filosofia no âmbito do ensino superior e secundário. O Colégio Pedro II readquiriu sua função de estabelecimento-padrão de ensino; os estudos de Filosofia foram reintegrados com o caráter de ensino facultativo nos últimos dois anos escolares que era cursado além das disciplinas obrigatórias.

Do ponto de vista do desenvolvimento do ensino filosófico, estabelecido nos conteúdos programáticos e comparado aos programas anteriores, consideramos o programa de 1915 o mais aprimorado não só por causa de seu detalhamento, mas também por seguir uma coerência metodológica a partir de uma determinada acepção filosófica. Esse programa foi construído por Farias Brito; a harmonia metodológica obedeceu a sua crença filosófica, ou seja, o espiritualismo, e refletiu a sua luta para restaurá-lo.

Na década de 1920, o modelo econômico agro-exportador controlado pelas elites oligárquicas, começou a dar sinais de crise. Teve início, mesmo que incipiente, a industrialização, e assistimos à irrupção de novos segmentos sociais que não só questionaram a realidade educacional, mas também reivindicavam acesso à educação. Foi uma década de muita discussão e reflexão de intelectuais e educadores sobre a educação, o que foi denominado por Jorge Nagle (2001) de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. Os educadores da *Escola Nova* acreditavam na escolarização da sociedade como princípio para formar o homem novo. Como visto na época, os embates não foram poucos; de um lado a necessidade de romper com a educação academicista e formal arraigada na tradição escolar brasileira; de outro, os embates com o pensamento católico que em muito contribuíram para esse modelo de educação.

A Reforma João Luís Alves de 1925 foi a última reforma do período republicano anterior à Revolução de 1930. Ao nosso olhar, a importância dessa reforma está no fato de tornar o ensino seriado com frequência obrigatória, forçando o ensino secundário a seguir esse padrão, e a abolição dos exames preparatórios e parcelados para os estudantes que não pertenciam ao Colégio Pedro II ou aos equiparados. De resto, o projeto de tornar o ensino secundário como princípio de formação geral desvinculado do curso superior foi frustrado

devido aos próprios mecanismos legais que permitiam o ingresso no curso superior a partir do quinto ano de estudo, que abrangia um total de seis anos.

Acresce-se nessa reforma a continuidade dos estudos de Filosofia, lembrando que voltou a figurar como disciplina obrigatória na matriz curricular do 5º e 6º anos com três aulas semanais em cada série. Uma novidade aparece nos conteúdos programáticos na área da Filosofia Moderna e da especulação científica: duas mulheres, Mme. Lambert e Sophie Germain.

A revolução de 1930 representou a inserção do Brasil na órbita capitalista industrial. Burguesias nacionais, classes médias, trabalhadores urbanos, todos emergiram na nova ordem social, que vinha se desenvolvendo desde a década anterior, e que culminou politicamente com Getúlio Vargas no poder, representando um reordenamento e acomodação dos interesses dominantes, principalmente os interesses do segmento da indústria nacional.

Educar para a pátria. Foi com esse espírito que o governo de Vargas procurou estabelecer uma política nacional de educação, algo que foi inexistente durante todo o percurso da educação brasileira. Por isso, em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde a quem caberia regulamentar o ensino e estabelecer as diretrizes educacionais para toda a nação. A Reforma de Francisco Campos em 1931 e a Reforma de Gustavo Capanema em 1942 obedeceram a esse projeto de cunho nacionalista, que, ao mesmo tempo, respondia ao desenvolvimento econômico industrial em andamento.

O destaque na Reforma de Francisco Campos foi a organização do ensino secundário em dois ciclos: o fundamental de cinco anos e o complementar de dois anos, tendo por objetivo a preparação para o superior dividido em três áreas: humanidades, biológicas e técnicas. Deu-se início aos cursos profissionalizantes para a indústria e o comércio.

Também foi assistida a criação e organização do sistema universitário, imprimindo uma orientação voltada para uma autonomia didática e administrativa, visando à pesquisa, à difusão da cultura em benefício da comunidade. Infelizmente, pouco foi feito pela educação fundamental e pela formação de professores, apesar da criação do Instituto de Educação em São Paulo que em 1937 diplomou os primeiros professores licenciados para o ensino secundário no Brasil.

Sob a gestão do ministro Gustavo Capanema, teve continuidade às reformas educacionais, abrangendo e aprimorando o ensino secundário, mantendo o seu caráter enciclopédico com o intuito de formar “as consciências condutoras da sociedade” através de uma sólida cultura geral fundamentada nas humanidades antigas e modernas, objetivando a elevação da consciência patriótica nacional. O modelo curricular do secundário apresentou duas opções de cursos, o clássico e o científico, e, de modo geral, havia um equilíbrio entre o ensino de humanidades e de ciência.

O ministro Capanema empreendeu outras reformas, regulamentadas por diversos decretos-leis denominados Leis Orgânicas do Ensino assinados de 1942 a 1946, o ensino profissionalizante, industrial e comercial. As reformas relativas ao ensino primário e ao normal, embora elaboradas nessa gestão, foram promulgadas após 1945. Criou-se ainda no Rio de Janeiro, a Universidade do Brasil.

Priorizar a educação cívica e nacionalista era a principal orientação da política educacional brasileira. Objetivava-se formar indivíduos identificados com os “interesses nacionais”, integrados na tarefa de fazer do Brasil uma grande nação. Nesse contexto, o desenvolvimento das atividades industriais e comerciais ligadas à vida urbana se intensificavam no cenário econômico, o que colocou em questão a necessidade de formação profissional. A educação para o trabalho constituiu-se em vertente importante do projeto educacional desse período. O documento transcrito a seguir nos dá uma amostra de como se via a educação naqueles dias.

(...) Assim, quando dizemos que a educação ficará ao serviço da nação, queremos significar que ela, longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da Nação, e que, por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado. (...) (CAPANEMA apud MARINETE, S. Silva, 1980, p.25).

Mesmo reconhecendo a validade e o peso dessas reformas, ainda a educação permaneceu dualista: uma escola para os poucos que teriam acesso aos cursos superiores, e uma escola para as classes trabalhadoras, fato que possibilitou a ascensão social de alguns grupos ao se tornarem trabalhadores mais qualificados.

A Reforma Francisco Campos forneceu todas as diretrizes para a institucionalização e obrigatoriedade do ensino de Filosofia no curso secundário, fortalecendo-se com a Reforma Capanema, apesar do caráter ideologizante de determinados conteúdos. A disciplina de Filosofia era contemplada no curso clássico e no curso científico, com poucas diferenças de conteúdos. Foi visto que a temática do campo Moral trazia arraigado uma ordem de valores para manter a ordem vigente, o nacionalismo, assim fechando o cerco ideológico com a disciplina de Educação Moral e Cívica e o ensino religioso, que conquistou seu lugar na educação mesmo em caráter facultativo.

O ensino da disciplina de Filosofia será mais uma vez solapado no sistema educacional brasileiro, como demonstrado no programa de 1951, no qual os conteúdos foram reduzidos de maneira significativa, até ser retirada dos programas curriculares do ensino secundário.

Em suma, esta dissertação se propôs a investigar o quadro histórico do ensino secundário para refletir sobre o modo como a cultura brasileira em formação concebia o ensino da Filosofia. Por fim, os componentes curriculares da disciplina de Filosofia presentes nos programas do Colégio Pedro II para ilustrar a modalidade de ensino filosófico praticada no Brasil a partir do Período Imperial e durante os 60 anos de vida republicana.

Acreditamos que a execução deste trabalho cumpriu a sua finalidade de oferecer o quadro geral da educação secundária, destacando a sua gênese e o lugar reservado à Filosofia na formação das novas gerações da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. - 4ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALBERTI, S. *Crepúsculo da Alma: Psicologia no Brasil do século XIX*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Contracapa, 2003.

ALMEIDA, C. A. *Cultura e sociedade no Brasil: 1940-1968*. São Paulo: Atual, 1996.

ALVES, D. J. *A filosofia no ensino médio: ambigüidades e contradições na LDB*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2002. - (Col. Educação Contemporânea).

ARANTES, P. Et alli; MUCHAIL, S. T. *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995. - (Série Eventos)

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4º ed. Ver. e ampl. Brasília, Ed. UnB, 1963.

_____. de. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BARROS, R. S. M. de. O Positivismo no Império. In: CRIPPA, A. *As idéias filosóficas no Brasil: Século XVIII-XIX*. São Paulo: Editora Convívio, 1978.

BERCITO, S. de D. R. *Nos tempos de Getúlio: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Atual, 1990. (História em Documentos)

BORNHEIM, G. A. *Filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais*. 11ª ed. São Paulo: Globo, 2003.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: organização dos textos: leis, decretos, portarias ministeriais, resoluções e pareceres normativos do Conselho Nacional de Educação*. Organizador do texto José Márcio Aguiar. Belo Horizonte: Lâncer, 2002. p.12.

BRITO, R. de F. *Obras, em seis volumes*. Rio de Janeiro: INL, 1951/1957.

_____. *O mundo interior - Ensaio sobre os dados gerais da filosofia do espírito -*. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 1914, 2º ed. Rio de Janeiro: INL, 1951.

CARTOLANO, M. P. *Filosofia no ensino de 2º Grau*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. (Educação Contemporânea).

CARVALHO, J. M. de. *A construção da ordem - teatro de sombras*. Rio de Janeiro: UFRJ/Relume Dumará, 1996.

CARVALHO, J. M. de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. 13º reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHAGAS, V. *Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* São Paulo: Saraiva, 1980.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. 7ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHERVEL, André. *História das Disciplinas Escolares*. Porto Alegre: Pannonica, 1990. nº2. (Col. Teoria e Educação). p. 177-229

COMTE, A. *Curso de filosofia positiva*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção - Os Pensadores).

CUNHA, L.A. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

FAUSTO, B. *A revolução de 1930*. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FRAGALE, C. *O problema da liberdade na filosofia brasileira oitocentista: Gonçalves de Magalhães*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (Dissertação de Mestrado), 2003.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: Ratio Studiorum*. Trad. Leonel Franca. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 5ªed. Revisada. São Paulo: Morais (Educação Universitária) 1984.

GALLINA, S. F. da S. A disciplina de filosofia no ensino médio. 2000. In: GALLO, S. & KOHAN, W. O. *Filosofia no ensino médio*. Vol. VI, Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Silvio, et alli. *Filosofia do ensino de Filosofia*. Vol. VII, Petrópolis: Vozes, 2003.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997.

Haidar, M. de L. M. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo, Grijalbo/USP, 1972.

HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p.160-161.

HORN, B. G. *A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica*. In: Gallo, S. & Kohan, W. O. (organizadores). *Filosofia no ensino médio* Vol. VI. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção Filosofia na Escola).

IANNI, O. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 5ªed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

IGLÉSIAS, F. *Trajectoria política do Brasil, 1500-1964*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

JAGUARIBE, H. A Filosofia no Brasil. In: *Textos Brasileiros de Filosofia 2*. Rio de Janeiro: ISEB, 1957.

JAPIASSU, H. & Marcondes, D. *Dicionário básico de filosofia*. 2ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

KOHAN, W. O. *O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*. Mimeogr, 2003.

_____. *Políticas do Ensino de Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KÜNG, H. *A Igreja Católica*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

LARA, T. A. *Caminhos da razão no ocidente: a filosofia ocidental do Renascimento aos nossos dias*. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

LINS, I. *História do positivismo no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

MACEDO, J. B. de. “Formas e premissas do pensamento Luso-Brasileiro”, In: *Revista da Biblioteca Nacional*. (1981). Lisboa, 1. (1): 76-77, Jan/Jun, Apud Luiz Carlos Villalta. “El Rei, os vassallos”, p.224.

MACEDO, U. B. de. O pensamento católico no Segundo Reinado. In: Crippa, A. *As idéias filosóficas no Brasil: Século XVIII-XIX*. São Paulo: Editora Convívio, 1978.

MERCADANTE, P. As raízes do ecletismo brasileiro. In: CRIPPA, A. *As idéias filosóficas no Brasil: Séculos XVIII-XIX*. São Paulo: Editora Convívio, 1978.

MONTEIRO, M. C. A Companhia de Jesus face ao espírito moderno. In: *Millenium*. Revista do Instituto Politécnico de Viseu: Portugal, 2002. Nº 26. julho.

MOURA, O. O Iluminismo no Brasil. In: CRIPPA, A. *As idéias filosóficas no Brasil: Séculos XVIII-XIX*. São Paulo: Editora Convívio, 1978.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOVAIS, F. *Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)*. São Paulo: Hucitec, 1979.

NUNES, C. A. *A construção de uma nova identidade para a Filosofia no segundo grau: condições e perspectivas*. Campinas: Unicamp, 1990.

PAES, M. H. *Em Nome da Segurança Nacional: Do golpe de 1964 ao início da abertura*. São Paulo: Atual, 1995.

PAIM, A. *O estudo do pensamento filosófico brasileiro*. 2ªed. ver/ampl. São Paulo: Editora Convívio, 1985.

_____. *História das idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1967.

_____. Relações entre a Filosofia Portuguesa e Brasileira no Século XIX. In: *Filosofia luso-brasileira*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1983.

_____. *O Liberalismo Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995 (Coleção Biblioteca Tempo Brasileiro - nº 97)

PRADO Jr., C. *História econômica do Brasil*. 27ªed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Evolução Política do Brasil*. 11ªed. São Paulo: brasiliense, 1979.

PILETTI, N. & PILETTI, C. *História da educação*. 5ªed. São Paulo: Ática, 1996.

PIO IX, Papa. Encíclica Quanta Cura - Syllabus. 8 dez. 1864. In: HOYOS, Frederico (Coord). *Collección Completa Encíclicas Pontificias (1832-1965)*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1963. p.115.

PULEO, A. H. *Gênero e sexo em la filosofia contemporanea*. Valencia: Catedra, 1992.

REALE, M. *Pluralismo e Liberdade*. São Paulo: Ed. Saraiva, 1963.

_____. *Arcaísmo e Modernidade em Gonçalves de Magalhães – Seu Significado na Cultura Brasileira*. Estudos de filosofia brasileira. Lisboa: Instituto de Filosofia Luso-Brasileira, 1994.

RÉMOND, R. *O século XIX (1815-1914): introdução a história do nosso tempo*. Trad. de Frederico Pessoa de Barros. São Paulo: Cultrix, 1997.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação no Brasil; a organização escolar*. 6ªed. São Paulo, Moraes, 1986.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 27ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROMERO, S. A Filosofia no Ensino Secundário, In: *Obra completa*. São Paulo: José Olímpio, 1969.

SALDANHA, N. A escola do Recife na evolução do pensamento brasileiro. In: CRIPPA, A. *As idéias filosóficas no Brasil: Séculos XVIII-XIX*. São Paulo: Editora Convívio, 1978.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14ªed. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'água, 2001.

_____. *A Filosofia contemporânea no Brasil: Conhecimento, política e educação*. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, M. S. *A Educação Brasileira e o Estado Novo*. São Paulo/Niterói: Livraria Panorama/Editorial Livramento, 1980.

SIMON, M. C. O positivismo de Comte. In: Rezende A. *Curso de Filosofia*. 8º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/SEAF, 1998.

SOVERAL, E. A. de. *Pensamento luso-brasileiro: estudos e ensaios*. Lisboa: Instituto Superior de Novas Profissões, 1996.

TOBIAS, J. A. *Histórias das idéias no Brasil*. São Paulo: EPU, 1987.

_____. *História da educação brasileira*. 3ªed. São Paulo: Ibrasa, 1986.

VECHIA, A. & LORENZ, K. M. *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

VÉLEZ R. R. (organizador). *Filosofia luso-brasileira*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1983.

VILLAÇA, A. C. *O Pensamento Católico no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VITA, L. W. *Esorço da filosofia no Brasil*. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1964.

XAVIER, M. E. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas de ensino (1931-1961)*. Exposição de motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário. Decreto-lei nº 4.244/42. Campinas: Papirus, 1990.

ZOTTI, S. A. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. São Paulo: Editora Plano/Autores Associados, 2004.