



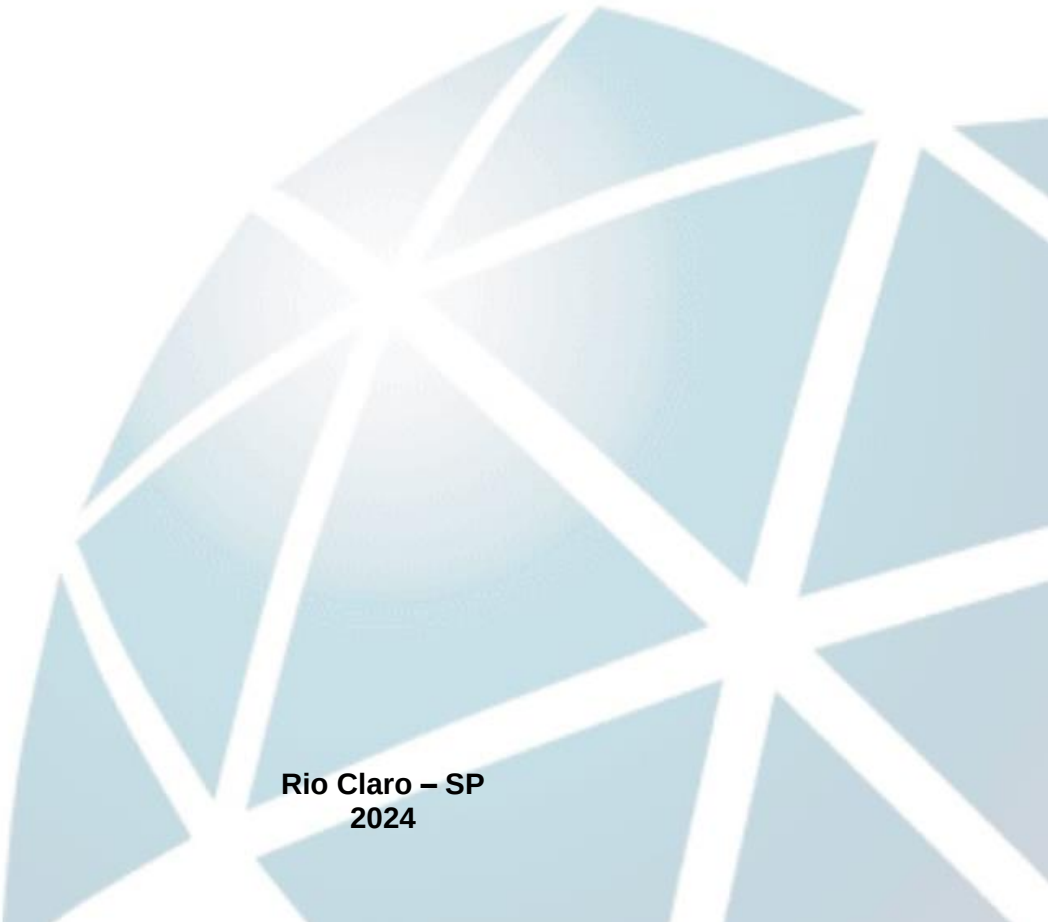
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A PRESENÇA, A AUSÊNCIA E A PRESENÇA-AUSENTE DA FILOSOFIA COMO
DISCIPLINA ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO (1890-1982)**

FRANCIS SILVA DE ALMEIDA



**Rio Claro – SP
2024**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A PRESENÇA, A AUSÊNCIA E A PRESENÇA-AUSENTE DA FILOSOFIA COMO
DISCIPLINA ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO (1890-1982)**

FRANCIS SILVA DE ALMEIDA

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Pedro Pezzato

**Rio Claro – SP
2024**

A447p

Almeida, Francis Silva de

A presença, a ausência e a presença-ausente da Filosofia como disciplina escolar no Ensino Secundário brasileiro (1890-1982) / Francis Silva de Almeida. -- Rio Claro, 2024
297 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: João Pedro Pezzato

1. História da Educação Brasileira. 2. História das Disciplinas Escolares. 3. Filosofia. 4. Currículo. 5. Ensino Secundário. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A PRESENÇA, A AUSÊNCIA E A PRESENÇA-AUSENTE DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO (1890 - 1980)

AUTOR: FRANCIS SILVA DE ALMEIDA

ORIENTADOR: JOAO PEDRO PEZZATO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Educação, pela Comissão Examinadora:

Joao Pedro Pezzato:07870725838

Assinado de forma digital por Joao Pedro Pezzato:07870725838
Dados: 2024.07.16 17:51:21 -03'00'

Prof. Dr. JOAO PEDRO PEZZATO (Participação Presencial)
IB / UNESP/Rio Claro (SP)

Prof. Dr. FABIO CAIRES CORREIA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Câmpus de Rio Claro



Assinado de forma digital por Fabio Caires Correia:04247314521
Dados: 2024.07.18 22:25:50 -03'00'

Prof. Dr. THIAGO BORGES DE AGUIAR (Participação Presencial)
Secretaria Municipal de Educação / Prefeitura Municipal de Paulínia - SP



Documento assinado digitalmente
THIAGO BORGES DE AGUIAR
Data: 22/07/2024 14:15:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. GERALDO GONÇALVES DE LIMA (Participação Virtual)
IFTM / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Câmpus Uberaba - MG



Documento assinado digitalmente
GERALDO GONÇALVES DE LIMA
Data: 22/07/2024 11:29:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. DALTON JOSÉ ALVES (Participação Virtual)
Departamento de Fundamentos da Educação - DFE. / Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - RJ



Documento assinado digitalmente
DALTON JOSE ALVES
Data: 17/07/2024 10:45:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rio Claro, 11 de julho de 2024

Título alterado para:

A PRESENÇA, A AUSÊNCIA E A PRESENÇA-AUSENTE DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO (1890 - 1982)

Àqueles que vieram antes de mim,
em honra de suas duras lutas.

Àqueles que vieram depois de mim e pelos quais
caminhei até aqui.

Para Arthur Leal da Silveira, especialmente.

AGRADECIMENTOS

Da velha casa de chão de terra batida onde nasci à conclusão deste Doutorado, percorri um longo caminho que, embora tenha sido marcado por muitos desafios, não se fez sozinho. Assim, estes agradecimentos grifam o “nós” que me atravessam continuamente os sentidos de ser e estar no mundo, de ser e estar na Universidade.

Ao meu Orí!

Orí mi dẹ mi sílẹ. Mo dúpẹ Orí! Orí mi má ní jẹ kí juwó sílẹ láé! Ẹ ẹun o Orí!

Èṣù, Òrìṣà do caminho, da comunicação e da linguagem, senhor do movimento, da retidão e do caráter: Láròyè! Ẹ ẹun o!

Bàbá mi Ọmọlu, Rei que nasceu como o sol, pai do vermelho: Mo dúpẹ, bàbá mi! Mo dúpẹ o! Ẹ ẹun!

Ao Prof. Dr. João Pedro Pezzato, orientador desta pesquisa, agradeço com especial afeto, pela atenção, disponibilidade e entusiasmo.

Aos professores Dr. Dalton José Alves, Dr. Fábio Caires Correa, Dr. Geraldo Gonçalves Lima e Dr. Thiago Borges de Aguiar, pela prontidão com que aceitaram o convite para compor a Banca de Defesa deste trabalho e pela prontidão do diálogo.

Aos meus familiares, minha mais profunda gratidão. À minha mãe, Sônia Isidoro, e à minha tia, Tânia Aparecida; à minha irmã, Francielle Furtado, à minha prima, Carolina Beatriz e ao seu esposo, Carlos Roberto. Obrigado pela compreensão, paciência e generosidade com que sempre me acolheram. Obrigado por estarem sempre ao meu lado.

Ao meu namorado Thales Henrique, pela amizade, paciência companheirismo e generosidade: obrigado por me acompanhar nas lutas pela realização deste sonho.

À Lúcia Borges, Cíntia Correa, Ricardo Baratella, Vanessa Teruel e Fátima Chaves, mais que amigos de trabalho, verdadeiros companheiros de jornada.

Aos amigos de perto e de longe, de ontem e de hoje: Yuri Martins, Luís Afonso, Leandro Carlos, Gláucia Carvalho, Keila Oliveira, Joaquim Mazzon e Rodrigo Gennari: sou-lhes infinitamente grato, porque de diferentes formas e em diferentes espaços, me possibilitam, sempre, fugir para outros mundos e ser um pouco mais feliz.

Ao meu Bàbálórìṣà Vitor Daher, ao meu Pai Pequeno Ègbón João Victor, aos pais José Augusto e Jesus Filho, e aos meus irmãos de santo Leoana Oliveira e Luã Oliveira: obrigado por compreenderem com singular sensibilidade o quanto este trabalho significa para mim.

A todos vocês que me invadem todos os dias como uma grande novidade, deixo aqui o elogio à amizade assinalado por Comte-Sponville no texto *Do corpo*: “A vida vale a pena ser vivida? Depende é claro do que vivemos, em primeiro lugar de quem frequentamos... Quem responde com a negativa é porque frequenta quem não deveria! Mas cada um de vocês meus amigos, por si só, me impediria qualquer pesar. Minha vida vale a pena ser vivida, porque vocês valem a pena ou o prazer de serem conhecidos. Vocês merecem a viagem...”.

Ẹ ṣeun púpò!

Àṣẹ o!

A história não teria sido possível se o passado não tivesse deixado traços, monumentos, suportes da memória coletiva.

(Jacques Le Goff, em *História e Memória*, 1990)

RESUMO

O trabalho de pesquisa que apresentamos a seguir encontra-se circunstanciado pela linha de pesquisa Linguagem, Experiência, Memória, Formação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' – UNESP, campus de Rio Claro. Trata-se de uma pesquisa historiográfica focada na história das disciplinas escolares, que incorpora os procedimentos da análise documental aos pressupostos do paradigma indiciário, com o objetivo de compreender as razões subjacentes à inclusão ou exclusão da Filosofia como disciplina do currículo do Ensino Secundário brasileiro. O período analisado se estende da primeira reforma educacional, efetuada por Benjamin Constant em 1890, até a Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982. O corpus documental da pesquisa é composto pelos seguintes decretos e leis: Decreto nº 981/1890; Constituição Federal de 1891; Decreto nº 3.890/1901; Decreto nº 8.659/1911; Decreto nº 11.530/1915; Decreto nº 16.782-A/1925; Decreto nº 19.890/1931; Constituição Federal de 1934; Constituição Federal de 1937; Decreto nº 4.244/1942; LDBEN nº 4.024/1961; Portaria nº 614/1951; Lei nº 5.692/1971; Lei nº 7.044/1982. As análises propostas ao longo do texto questionam por que a escola ensina o que ensina, quem decide se a Filosofia será ensinada e por quê. Essas análises recuperam as narrativas e processos de circulação, interação e empréstimos sociais e culturais presentes nos contextos de cada uma das reformas investigadas, enquanto questionam as forças políticas e econômicas envolvidas no desenvolvimento, implementação e normalização das políticas educacionais no período histórico em questão. Nesse sentido, indiciam um território de litígio marcado pela relação de implicação e influência mútua entre a macropolítica e a micropolítica, razão pela qual defendemos a tese de que a presença, a ausência e a presença-ausente da Filosofia no currículo da escola secundária republicana entre 1890 e 1982 reflete um arranjo maior de princípios e sentidos outros que não se encerram nos limites da epistemologia ou do método filosófico, mas que albergam tanto as questões econômicas imbricadas na e pela política pragmática do currículo, quanto a retórica hegemônica de legitimação dos saberes escolares.

Palavras-chave: História da Educação Brasileira; História das Disciplinas Escolares; Filosofia; Currículo; Ensino Secundário.

RESUMEN

El trabajo de investigación que presentamos a continuación se encuentra contextualizado por la línea de investigación Lenguaje, Experiencia, Memoria, Formación, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' – UNESP, campus de Rio Claro. Se trata de una investigación historiográfica enfocada en la historia de las disciplinas escolares, que incorpora los procedimientos del análisis documental a los presupuestos del paradigma indiciario, con el objetivo de comprender las razones subyacentes a la inclusión o exclusión de la Filosofía como disciplina del currículo del Enseñanza Secundaria brasileña. El período analizado se extiende desde la primera reforma educativa, efectuada por Benjamin Constant en 1890, hasta la Ley nº 7.044, de 18 de octubre de 1982. El corpus documental de la investigación está compuesto por los siguientes decretos y leyes: Decreto nº 981/1890; Constitución Federal de 1891; Decreto nº 3.890/1901; Decreto nº 8.659/1911; Decreto nº 11.530/1915; Decreto nº 16.782-A/1925; Decreto nº 19.890/1931; Constitución Federal de 1934; Constitución Federal de 1937; Decreto nº 4.244/1942; LDBEN nº 4.024/1961; Orden nº 614/1951; Ley nº 5.692/1971; Ley nº 7.044/1982. Las análisis propuestos a lo largo del texto cuestionan por qué la escuela enseña lo que enseña, quién decide si se enseñará Filosofía y por qué. Estos análisis recuperan las narrativas y procesos de circulación, interacción y préstamos sociales y culturales presentes en los contextos de cada una de las reformas investigadas, mientras cuestionan las fuerzas políticas y económicas involucradas en el desarrollo, implementación y normalización de las políticas educativas en el período histórico en cuestión. En este sentido, indican un territorio de litigio marcado por la relación de implicación e influencia mutua entre la macropolítica y la micropolítica, razón por la cual defendemos la tesis de que la presencia, la ausencia y la presencia-ausente de la Filosofía en el currículo de la escuela secundaria republicana entre 1890 y 1982 refleja un arreglo mayor de principios y sentidos que no se limitan a la epistemología o al método filosófico, sino que incluyen tanto las cuestiones económicas entrelazadas en y por la política pragmática del currículo, como la retórica hegemónica de legitimación de los saberes escolares.

Palabras clave: Historia de la Educación Brasileña; Historia de las Disciplinas Escolares; Filosofía; Currículo; Enseñanza Secundaria.

RÉSUMÉ

Le travail de recherche que nous présentons est circonscrit par la ligne de recherche Langage, Expérience, Mémoire, Formation, du Programme de Post-Graduation en Éducation de l'Université d'État Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' – UNESP, campus de Rio Claro. Il s'agit d'une recherche historiographique centrée sur l'histoire des disciplines scolaires, intégrant les procédures de l'analyse documentaire aux présupposés du paradigme indiciaire, avec pour objectif de comprendre les raisons sous-jacentes à l'inclusion ou à l'exclusion de la Philosophie comme discipline du curriculum de l'Enseignement Secondaire brésilien. La période analysée s'étend de la première réforme éducative, effectuée par Benjamin Constant en 1890, jusqu'à la Loi n° 7.044, du 18 octobre 1982. Le corpus documentaire de la recherche comprend les décrets et lois suivants : Décret n° 981/1890; Constitution Fédérale de 1891; Décret n° 3.890/1901; Décret n° 8.659/1911; Décret n° 11.530/1915; Décret n° 16.782-A/1925; Décret n° 19.890/1931; Constitution Fédérale de 1934; Constitution Fédérale de 1937; Décret n° 4.244/1942; LDBEN n° 4.024/1961; Arrêté n° 614/1951; Loi n° 5.692/1971; Loi n° 7.044/1982. Les analyses proposées tout au long du texte questionnent pourquoi l'école enseigne ce qu'elle enseigne, qui décide si la Philosophie sera enseignée et pourquoi. Ces analyses retracent les narrations et les processus de circulation, d'interaction et d'emprunts sociaux et culturels présents dans les contextes de chacune des réformes étudiées, tout en questionnant les forces politiques et économiques impliquées dans le développement, la mise en œuvre et la normalisation des politiques éducatives dans la période historique concernée. En ce sens, elles indiquent un territoire de litige marqué par la relation d'implication et d'influence mutuelle entre la macropolitique et la micropolitique, raison pour laquelle nous défendons la thèse que la présence, l'absence et la présence-absente de la Philosophie dans le curriculum de l'école secondaire républicaine entre 1890 et 1982 reflète un arrangement plus large de principes et de sens qui ne se limitent pas aux frontières de l'épistémologie ou de la méthode philosophique, mais qui englobent tant les questions économiques imbriquées dans et par la politique pragmatique du curriculum, que la rhétorique hégémonique de légitimation des savoirs scolaires.

Mots-clés: Histoire de l'Éducation Brésilienne; Histoire des Disciplines Scolaires; Philosophie; Curriculum; Enseignement Secondaire.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1	Cronologia do movimento de inclusão/exclusão da Filosofia como disciplina escolar no Brasil (1890-1982).....	20
Fig. 2	Representação gráfica do currículo como construção social.....	35
Fig. 3	Contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball.....	43
Fig. 4	Etapas da revisão bibliográfica sistemática.....	74

LISTA DE QUADROS E TABELA

Qd. 1	Nomeação das palavras-chave, <i>strings</i> e filtros.....	77
Qd. 2	Relação de teses e dissertações sobre a história da Filosofia como disciplina escolar (2006-2021).....	80
Qd. 3	Relação dos artigos sobre a história da Filosofia como disciplina escolar publicados em periódicos (2006-2021).....	85
Qd. 4	Relação dos trabalhos sobre a história da Filosofia como disciplina escolar publicados nos volumes temáticos GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF.....	87
Qd. 5	Contextualização do Decreto nº 981/1890 conforme Ball & Bowe.....	122
Qd. 6	Contextualização do Decreto nº 3.890/1901 conforme Ball & Bowe.....	127
Qd. 7	Contextualização do Decreto nº 8.659/1011 conforme Ball & Bowe.....	131
Qd. 8	Contextualização do Decreto nº 11.539/1915 conforme Ball & Bowe.....	134
Qd. 9	Contextualização do Decreto nº 16.782-A/1925 conforme Ball & Bowe.....	142
Qd. 10	Contextualização do Decreto nº 19.890/1931 conforme Ball & Bowe.....	181
Qd. 11	Contextualização do Decreto nº 4.244/1942 conforme Ball & Bowe.....	193
Qd. 12	Contextualização da Lei nº 4.024/1961 conforme Ball & Bowe.....	240
Qd. 13	Contextualização da Lei nº 5.692/1971 conforme Ball & Bowe.....	257
Tab. 1	Quantitativo dos relatórios de pesquisa identificados no CTD/Capes por área e nível: 2006-2021.....	82

LISTA DE SIGLAS

ANPOF	- Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAFe CAPES	- Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTD/CAPES	- Catálogo de Teses e Dissertações
DCN-EB	- Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação Básica
DCN-EM	- Diretrizes Curriculares Nacionais - Ensino Médio
GT	- Grupo de Trabalho
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCN-EM	- Orientações Curriculares Nacionais - Ensino Médio
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+EM	- Parâmetros Curriculares Nacionais (Orientações Educacionais Complementares) – EM
EMC	- Educação Moral e Cívica
OSPB	- Organização Social e Política do Brasil
DSN	- Doutrina de Segurança Nacional
RBEP	- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
CFE	- Conselho Federal de Educação
CEE	- Conselho Estadual de Educação
ARENA	- Aliança Renovadora Nacional
MDB	- Movimento Democrático Brasileiro
PL	- Projeto de Lei

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 ENTRE INTERESSES E INTENÇÕES: O LUGAR DO OBJETO E OS CONTORNOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO TEXTO	29
1.1 O CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E A DISCIPLINA ESCOLAR COMO CAMPO DE LUTA: O LUGAR DO NOSSO OBJETO DE PESQUISA	30
1.1.1 A disciplina escolar como campo de luta: a retórica da matéria e a legitimação das intenções de escolarização.....	44
1.2 ENTRE-CONCEITOS DA PESQUISA EM HISTÓRIA E DA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: OS CONTORNOS DO TEXTO	53
1.2.1 Entre a mudança e a permanência: a epistemologia histórica de Marc Bloch e a dialética da duração do tempo	54
1.2.2 A nova história cultural, a micro-história e o detalhe: a geo-história dos fazeres historiográficos	54
1.2.3 As fontes, o trabalho documental e a construção narrativa das análises: a escolha pelo método indiciário	61
CAPÍTULO 2 OS DITOS E (INTER)DITOS DA PESQUISA EM HISTÓRIA DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: MOVIMENTOS DE SENTIDO, DIREÇÃO E LACUNAS	71
2.1 A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO E A ADOÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA.....	72
2.2 INVENTÁRIOS DE SENTIDO, DIREÇÃO E LACUNAS: UM MAPA DE TENDÊNCIAS E INTENÇÕES NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR	79
2.2.1 Os movimentos de sentido e a direção dos discursos: o que dizem os trabalhos identificados?	88
CAPÍTULO 3 AS REFORMAS DO ENSINO SECUNDÁRIO E O LUGAR/NÃO-LUGAR DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR (1889-1930)	108
3.1 A INSTALAÇÃO DA REPÚBLICA, A TENTATIVA DE RUPTURA COM O PASSADO IMPERIAL E A FORMAÇÃO DA NOVA ELITE.....	109
3.1.1 De Benjamin Constant à João Luiz Alves: as primeiras reformas da escola secundária republicana	118
3.1.2 O lugar e o não-lugar da Filosofia como disciplina da escola secundária republicana (1889-1930)	145
CAPÍTULO 4 AS REFORMAS DO ENSINO SECUNDÁRIO E O LUGAR/NÃO-LUGAR DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR (1930-1945)	164
4.1 A “REVOLUÇÃO” DE 1930, A NOVA REPÚBLICA E O SURGIMENTO DE UMA NOVA ORDEM POLÍTICA E ECONÔMICA NO BRASIL	165

4.1.1 De Campos à Capanema: as reformas do Ensino Secundário como demanda da expansão do capital industrial.....	170
4.1.2 O lugar e o não-lugar da Filosofia como disciplina da escola secundária republicana (1930-1945)	196
CAPÍTULO 5_AS REFORMAS DO ENSINO SECUNDÁRIO E O LUGAR/NÃO-LUGAR DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR (1946-1982)	214
5.1 O FIM DO ESTADO NOVO, A EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA POPULISTA E O GOLPE MILITAR DE 1964	215
5.1.1 De Dutra à Jango: a democracia populista e a reforma do Ensino Secundário na LDBEN de 1961.....	224
5.1.2 O refluxo democrático e o golpe de 1964: a reforma do 2º grau conforme a Lei nº 5.692/1971 e alterações dadas pela Lei nº 7.044/1982	243
5.1.3 O lugar e o não-lugar da Filosofia como disciplina da escola secundária republicana (1946-1982)	261
CONSIDERAÇÕES FINAIS	281
REFERÊNCIAS	287

INTRODUÇÃO

Cada vez que eu tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir dos elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu vi desenrolar em torno de mim [...] alguns fragmentos de autobiografia.

(Michel Foucault, em *Est-il donc important de penser?*, 1981)

O trabalho de pesquisa que apresento a seguir se arranja de modo muito particular: em primeiro lugar, porque assumo sua escrita como um processo inacabado e aberto a inúmeros outros desdobramentos; ponto de encontro, encruza de leituras e interpretações outras sobre quais são e como se constituíram as razões que justificam o movimento de inclusão e exclusão que comunica à disciplina Filosofia uma história de presença, ausência e presença-ausente no currículo do Ensino Secundário no período compreendido entre 1890 e 1982; depois, porque assim como o excerto em epígrafe sugere, este trabalho, mesmo sendo teórico, carrega consigo fragmentos de autobiografia: escritas de quem eu sou a partir dos muitos itinerários de leitura e reflexão enredados pelas experiências que tenho vivido com a Escola Básica e o Ensino Superior, como professor de Filosofia e História da Educação, como pesquisador interessado pelas questões entremeadas pela Filosofia, pela História e pela Educação.

Licenciei-me em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Conclui o curso em dezembro de 2008. Eu fui o primeiro da minha família a alcançar o Ensino Superior, um feito que não teria sido possível sem as muitas pessoas que, em diferentes momentos, cruzaram meu caminho. Deleuze os chamaria de intercessores: “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. [...] Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores”¹, escreveu o filósofo. É precisamente essa compreensão que me permite pensar em uma introdução que seja também memorial, que preserve os cânones da academia ao mesmo tempo que se abre para o recolhimento das memórias que me trouxeram até aqui. Com a Filosofia, não me limitei a examinar somente as questões ligadas ao seu campo; ela me permitiu

¹ DELEUZE, G. Os Intercessores. In: DELEUZE, G. Conversações. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 151-168.

explorar as muitas camadas históricas, políticas, econômicas e culturais acumuladas sobre a Educação. Movido pela crença na educação como um direito social básico, interseccionar os campos da Filosofia e da Educação como meio de compreender as estruturas de poder que subjazem às políticas educacionais, a escola, seus sujeitos e suas práticas sempre foi objeto dos meus interesses. O trânsito pelos fundamentos da Educação por meio do diálogo libertário com autores como Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari constituiu um movimento fundamental desse processo.

De fevereiro de 2009 até maio de 2015, dediquei-me quase que integralmente à Educação Básica em nível Médio na rede pública estadual de Minas Gerais. Nesse ínterim, especificamente entre os anos de 2011 e 2012, desenvolvi estudos em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* com objetivo de analisar as relações da Filosofia com outros campos de saber. À época, interessado pelos *intermezzos*² da Filosofia com a Literatura, busquei compreender de que modo a relação interdisciplinar desses campos poderia enriquecer o processo de aprendizagem, fomentar o pensamento crítico e a compreensão cultural em estudantes do Ensino Médio.

Os anos dedicados à sala de aula no Ensino Médio constituíram-se tempo de grandes aprendizados. Foi nesse lugar, no chão da sala de aula, que surgiram as questões que me levaram ao Mestrado em Educação. Qual o papel do professor-filósofo no Ensino Médio? O que significa o filosofar como ofício do ensino? O que é o pensamento? O que acontece quando a Filosofia se põe em relação com a não-Filosofia? O fazer filosófico do professor de Filosofia do Ensino Médio configura, já, Filosofia? Dadas essas questões, fui provocado a pensar os problemas concernentes ao ensino da Filosofia a partir do lugar que, à época, circunstanciava o meu ofício: o fazer filosófico do professor de Filosofia.

Em março de 2013, iniciei minha jornada como docente no Ensino Superior, e em fevereiro de 2015 ingressei no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). A dissertação defendida ao final da caminhada, em dezembro de 2016, recebeu o título *Filosofia e fazer filosófico no Ensino Médio: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze-Guattari*. Na ocasião, a análise e a interpretação dos

² O termo *intermezzo* diz respeito aos novos espaços de produção que se originam da conexão entre os pontos de um rizoma. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 37), “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. [...] o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’”.

sentidos atribuídos pelos professores de Filosofia do Ensino Médio ao fazer filosófico evidenciaram um cenário de complexidade: se de um lado os limites impostos pelos diferentes aspectos burocráticos do sistema de ensino e a desvalorização da Filosofia como disciplina do pensamento expõem a fragilidade do fazer filosófico no Ensino Médio; por outro lado, os aspectos plurais que se circunstanciam entre a Filosofia e o seu ensino exprimem a força vital para a criação de espaços diferenciais capazes de enunciar a natureza afetivo-expressiva do fazer filosófico e revelar o caráter criativo da Filosofia como exercício do *novo* que se produz no pensamento.

O início da minha caminhada no Ensino Superior foi especialmente árduo. As primeiras disciplinas às quais me dediquei encontravam-se diretamente ligadas à Filosofia e, com isso, constituíam um lugar de razoável conforto. No entanto, não tardou para que eu fosse solicitado a assumir as disciplinas de História Geral da Educação e História da Educação no Brasil, o que me exigiu redobrar meus esforços de pesquisa em vista da criação de um repertório de leituras e reflexões que me permitisse colocar em questão as correntes educacionais, os marcos históricos e as nuances culturais que moldaram os sistemas educacionais ao longo do tempo. O que fora interesse até então, tornou-se, objeto de trabalho. A jornada, embora intensa, revelou-se extremamente enriquecedora. A força do ofício fez surgir novas encruzadas e novos interesses em torno das questões entremeadas entre a Filosofia, a História e a Educação.

Os acontecimentos que marcaram essa itinerância têm um valor inestimável no meu processo de formação e atuação docente. Nessa trajetória, vem sendo conquistada a clareza, em especial, pelo exercício docente que realizo, de que o ensino não pode estar dissociado da pesquisa, tampouco do desenvolvimento de uma consciência política crítica; da compreensão da Educação como uma marcha e das marchas como andarilhagens históricas pelo mundo.

Nos territórios pelos quais transito, percorrem também os saberes que tenho entretecido e que me permitem colocar em questão a o lugar e o não-lugar da Filosofia como disciplina escolar em relação às políticas de organização da escola e produção de sua cultura. Por isso, meu ponto de partida não é outro senão os processos que tenho visto desenrolar nos últimos anos – seja pelas (in)conclusões alcançadas em nossa pesquisa de Mestrado, seja pela força dos eventos políticos desdobrados desde a última reforma do Ensino Médio, em 2017, e que nos impõem, de modo

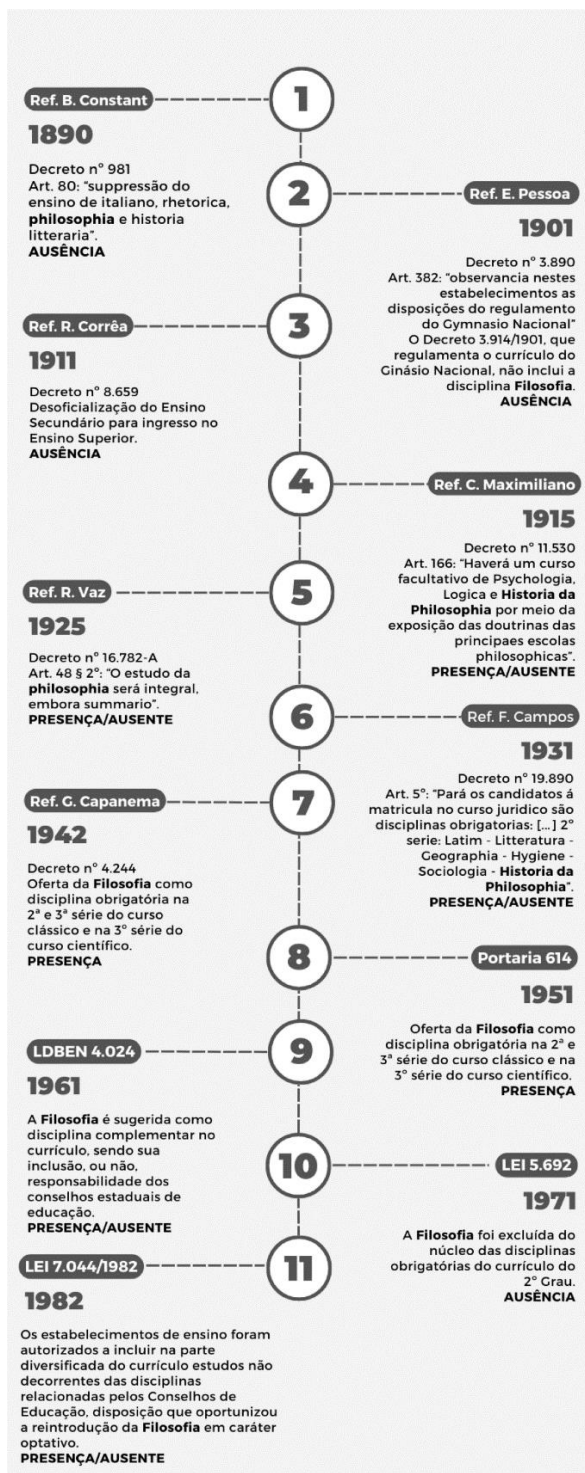
problemático, recuperar os tempos e os espaços em que se situam os interesses políticos dominantes que moldaram os movimentos educacionais e os fundamentos da Filosofia e seu ensino, historicizando e contextualizando o jogo de presença e ausência, as mudanças e as permanências dessa disciplina no currículo da escola secundária. Por isso, inclusive, meu primeiro impulso foi o de examinar todo o período republicano, da primeira reforma realizada no Ensino Secundário, em 1890, às reformas posteriores à LDBEN de 1996. Observada a extensão do período e a intenção de realizar uma pesquisa que se prestasse a observar, nessas legislações e nos contextos em que elas se inserem, os indícios que me permitisse analisar as dinâmicas de poder que conferiram à disciplina Filosofia ora um lugar, ora um não-lugar no currículo da escola secundária, optei por um recorte razoavelmente menor, mas que fosse suficiente para oferecer aos que se dedicam à história dessa disciplina algum subsídio para compreender as tensões e as disputas políticas que permeiam sua trajetória institucional, assim como para identificar os desafios contemporâneos que atravessam sua presença no Ensino Secundário – hoje chamado Ensino Médio.

Por que, então, recortar o período entre 1890 e 1982 e não entre 1982 e 2017, considerando que no ano de 2017 encontra-se circunstanciada a última reforma educacional que atingiu a disciplina Filosofia? De saída, considero que a proximidade com os eventos políticos que levaram à reforma do Ensino Médio, em 2017, assim como o fato de que a disputa política que cerca essa reforma ainda reverbera nos espaços do executivo e do legislativo nacional, poderia me fazer incorrer em erro lógico pela exata dificuldade em obter a “distância reverente” imprescindível à perspectiva histórica. Conforme Le Goff (1990, p. 20): “[...] *uma distância reverente*, necessária para o respeitar e evitar o anacronismo”. Entendo que desconsiderar a essa “distância reverente” poderia me levar à elaboração de análises por demais prematuras e, eventualmente, a interpretações que refletissem mais as controvérsias políticas imediatas do que, precisamente, sobre como as dinâmicas de poder que operam sobre a seleção e a distribuição das disciplinas no currículo implicam a produção dos sentidos que tornam legítimos os saberes filosóficos na escola secundária.

No período que nos interessou analisar, entre 1890 e 1982, a trajetória da Filosofia como disciplina escolar no Ensino Secundário reflete uma dinâmica de descontinuidade, idas e vindas que ilustram, num movimento de inclusão e exclusão,

um jogo de presença e ausência, mas de também de presença-ausente. Na imagem a seguir, apresento com maior didatismo o desenho desse movimento.

Figura 1 – Cronologia do movimento de inclusão/exclusão da Filosofia como disciplina escolar no Brasil (1890-1982)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

Os períodos compreendidos entre 1930 e 1945 e 1964 e 1982 se contrapõem de forma significativamente interessante: embora os dois períodos sejam caracterizados não só pela governança autoritária e centralizada, mas também pelo controle político, econômico e social sobre o país, além da supressão de liberdades civis, da restrição à participação política e da reprimenda violenta aos movimentos sociais e opositores, as reformas de 1932 e 1942 garantiram à disciplina Filosofia um lugar no currículo da escola secundária, o que não ocorreu com a reforma de 1971. Se a centralização do poder, a censura e a perseguição política foram elementos comuns tanto no Estado Novo quanto no Regime Militar, então, como se justifica a presença da Filosofia nas reformas de Vargas, mas não no governo Médici?

Compreender este período permite esboçar uma certa crítica sobre como as forças políticas e sociais moldaram a inclusão ou exclusão da filosofia como disciplina escolar, revelando os jogos de poder e os interesses em disputa no campo educacional. As reformas educacionais implementadas entre 1890 e 1982, especialmente aquelas que encontram-se recortadas entre 1932 e 1942, em contraste com a reforma de 1971, ressaltam as tensões e contradições inerentes ao processo histórico, assim como a busca por uma nova interpretação que reconheça a complexidade e a pluralidade das influências que subjazem o jogo de presença e ausência da Filosofia como disciplina escolar para além do argumento predicativo que tem acompanhado o conjunto dos estudos realizados nesse entorno.

Embora o recorte temporal desta tese se estenda da primeira reforma do Ensino Secundário, levada à efeito em 1890, por meio do Decreto nº 891, até a reforma imposta pela Lei nº 5.692, em 1971, convém recordar que os conflitos que cercam o papel da Filosofia como disciplina escolar no Brasil restauram os diferentes contextos pedagógicos e conjecturas políticas e sociais que se articulam desde 1553³.

Da instalação da Colônia ao declínio do regime imperial, o papel da Filosofia como disciplina escolar não foi outro senão o de corroborar a ordem política e as bases

³ O reconhecimento da Filosofia como disciplina do currículo escolar encontra-se vinculado aos processos de expansão e consolidação da Colônia, da educação e da catequese (Cruz Costa, 1959). A instalação das escolas jesuítas, a primeira delas em 1553, em São Salvador, na Bahia, não respondia senão aos interesses da Coroa Portuguesa que, associada à Igreja, reproduzia a conformação intelectual e disciplinar necessárias à criação de uma elite erudita, religiosa e moralmente abancada sobre os princípios e valores do conservadorismo político europeu. A manutenção da interpretação aristotélico-tomista da Filosofia, sinalizava uma clara intenção epistemológica na pedagogia jesuítica: a preservação da doutrina tradicional católica, a disciplina da razão e a submissão à fé.

ideológicas que sustentavam as relações de dominação ora por interesses da Igreja, ora por interesses da Coroa Portuguesa. A forma tradicional, dogmática e a-histórica que baseavam o ensino de Filosofia desde o século XVI fortaleciam a ideia de um fazer filosófico como religião. Por isso, inclusive, o problema da instrução pública e do lugar ocupado pela Filosofia nos planos de ensino se arrastou mesmo com a instalação do Império, em 1822.

No cenário das grandes transformações políticas, econômicas e sociais que se seguiram ao advento da República, em 1889, são notadas cinco grandes reformas do Ensino Secundário: Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890; Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901; Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911; Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915; Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Entre idas e vindas, a disciplina de Filosofia terminou por ocupar um não-lugar na escola secundária da Primeira República.

Em 1931, com a reforma educacional do ministro Francisco Campos, a Filosofia voltou ao quadro das disciplinas escolares compondo o curso complementar obrigatório aos candidatos à matrícula no curso jurídico. Em 1942, com a Reforma Capanema, a Filosofia ganhou lugar como disciplina obrigatória nos dois cursos que compunham o ciclo colegial do Ensino Secundário.

A partir da década de 1960, o movimento de inclusão e exclusão que acompanhara o a Filosofia no decurso de sua história como disciplina escolar tornou-se ainda mais evidente. De um lado, sobressaíam as teses de que a disciplina Filosofia conservava a forma academicista, livresca e desarticulada dos problemas concretos; de outro, o interesse do governo no desenvolvimento econômico-industrial do país reforçava a proposição de um sistema de ensino voltado para a valorização de aprendizagens ligadas aos conhecimentos gerais e técnicos. Consequentemente, e considerando que a concepção predominante na LDBEN 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi a ideia geral de liberdade de ensino, manifestada pelo princípio de que “é assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos” (Art. 4º), assim como pelas bases da adaptação curricular (Art. 12) e da diversificação das modalidades de atividade escolar (Art. 20, item a), a Filosofia passou a ocupar o lugar

de disciplina optativa, uma vez, respeitado o número de disciplinas, a composição do currículo era de livre escolha pelo estabelecimento de ensino⁴.

Com a ascensão dos militares ao governo, em 1964, e a sanção da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a disciplina Filosofia foi retirada do núcleo das disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Secundário, tendo sido substituída pelo ensino de Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

No decurso de uma história marcada pela instabilidade – “idas e vindas” que ilustram um movimento de inclusão e exclusão da disciplina de Filosofia do currículo escolar –, ganham destaque em minha perspectiva de análise a complexa rede de interações que compõem os contextos de influência em que se situam as reformas educacionais que organizaram a escola republicana brasileira. Assim sendo, tomei por delimitado o seguinte problema de pesquisa: quais são e como se constituíram as razões que justificam o movimento de inclusão e exclusão da Filosofia como disciplina do currículo do Ensino Secundário brasileiro no período compreendido entre 1890 e 1982? O que me interessa diz respeito à elaboração de um quadro teórico que me permita indagar: primeiro, as conjunturas políticas, econômicas e sociais em que se situam as reformas do currículo do Ensino Secundário entre 1890 e 1982; segundo, o porquê de a Filosofia ser ou não prescrita como disciplina desses currículos – desse modo, compreender as razões desse movimento de inclusão e exclusão.

Logo, compreender as razões subjacentes à inclusão ou exclusão da Filosofia como disciplina do currículo do Ensino Secundário brasileiro no período compreendido entre 1890 e 1982, constitui o objetivo geral deste trabalho.

Dado o exposto, os objetivos específicos deste trabalho são:

- mapear, contextualizar e interpretar as discussões, as tendências e as lacunas existentes nas pesquisas acadêmicas produzidas em âmbito *Stricto Sensu* a respeito da história da Filosofia como disciplina no Ensino Secundário brasileiro;

⁴ O texto da referida legislação não faz menção às disciplinas que compõem o curso colegial, afirmando apenas que: “Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série. § 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários. § 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários” (Brasil, 1961, s/p.).

- analisar os arranjos políticos, econômicos e sociais em torno das reformas curriculares realizadas no Ensino Secundário brasileiro nos períodos de 1890-1930, 1930-1945 e 1945-1982;
- investigar a influência dos diferentes atores sociais e grupos de interesse no processo de formulação e reformulação do currículo do Ensino Secundário brasileiro, destacando como suas interações contribuíram para as decisões curriculares;
- avaliar a influência dos interesses políticos, econômicos e sociais na definição do lugar e do não-lugar ocupado pela disciplina Filosofia no currículo do Ensino Secundário nos períodos de 1890-1930, 1930-1945 e 1945-1982;
- explorar as implicações políticas e pedagógicas da presença, da ausência ou da presença-ausente da Filosofia no currículo do Ensino Secundário em razão das dinâmicas de poder que determinantes do caráter negociado e contestado do currículo escolar.

Em vista desses objetivos, optei pela definição de um itinerário metodológico que incorporasse os procedimentos de análise documental ao paradigma indiciário. Quanto à análise documental, assumi os seguintes pressupostos: primeiro, que as fontes históricas oferecerem ricas descrições sobre a percepção que seus autores tinham de seu próprio mundo; o segundo, que o trabalho de análise documental situa o pesquisador num campo de atuação em que se permite comparar informações, articular texto e contexto, determinar padrões e reconhecer transformações e continuidades. Por seu lado, o paradigma indiciário constitui o conjunto dos princípios e procedimentos que contém a proposta de um método heurístico centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintoma. Portanto, como um modo de fazer pesquisas na História que considera essencialmente que: “[...] a parte invisível da realidade não é menos significativa que aquela visível”⁵.

A escolha que fiz pelo paradigma indiciário se justifica em razão de sua heurística, que, no campo investigação histórica, remete-se às pesquisas de fontes e

⁵ Simon (1942 *apud* Ginzburg, 1991, p. 97). E. Simon é o pseudônimo de Émile Henriot. A citação em destaque compõe o texto *Le Jardin des Plantes*, publicado na Revista *Les Nouvelles littéraires*, em 1942. Ginzburg recorre essa à citação para explorar a relação entre a visibilidade e a interpretação dos indícios culturais e históricos.

documentos; da microanálise, prática essencialmente baseada na redução de escala de observação do objeto, da condição de elaboração de uma narrativa histórica aberta marcada pela arguição sensível, criativa e inteligente dos indícios, movimento que passa, diretamente, pelo olhar que lê uma pista e não outra, que elege um interesse e não outro, que escolhe um caminho ou argumento e não outro; pelo exercício de conjectura criativa que “[...] a partir de dados aparentemente negligenciáveis [me permite] remontar uma realidade complexa não experimentável diretamente”⁶.

Com efeito, reconheço que seja importante justificar a construção do objeto esclarecendo o uso da palavra “como”. Quando me refiro à Filosofia, assim, com “F” maiúsculo, refiro-me ao conjunto sistematizado dos saberes⁷ que foram produzidos e acumulados historicamente e que determinam a Filosofia como um campo epistemológico particular, isto é, como um conjunto de regras, categorias e princípios que moldam os limites do conhecimento filosófico e as formas de produzi-lo em uma dada época histórica. O estatuto epistemológico da Filosofia é frequentemente caracterizado por uma busca constante pela clareza conceitual, rigor argumentativo e pelo exame profundo das premissas subjacentes às crenças e teorias.

Assim como cada *episteme* impõe suas próprias categorias e modos de classificação do conhecimento, influenciando as práticas intelectuais, científicas e acadêmicas, também a Filosofia o faz. Por isso a minha escolha pelo uso da palavra “como” enquanto advérbio de modo. Um advérbio de modo é um tipo de advérbio que modifica um verbo, um adjetivo ou outro advérbio, indicando a maneira ou o modo como uma ação é realizada, como algo acontece ou como uma qualidade é expressa. Logo, o emprego do termo “Filosofia *como* disciplina” diz respeito ao modo como o conhecimento é organizado, estruturado e disseminado em uma sociedade. É justamente nesse sentido que oriento minha escolha pelo termo “Filosofia *como* disciplina escolar”: nele, a palavra *como* é empregada como um advérbio de modo para indicar a maneira ou o modo pelo qual a Filosofia é abordada ou tratada no contexto de ser uma disciplina escolar.

⁶ Ginzburg (2016, p. 152).

⁷ Para Foucault, (2008, p. 204-205), “um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso”.

Nesse ponto, julgo importante reforçar que a construção do enunciado “história Filosofia *como* disciplina escolar” não se confunde com o enunciado “História da Filosofia” – este, referindo-se ao campo acadêmico que investiga e analisa o desenvolvimento histórico das ideias filosóficas. Quando me oriento na busca de compreender a “história da Filosofia *como* disciplina escolar”, o faço na direção que considera como problema o movimento de inclusão e exclusão da Filosofia no currículo escolar, o que inclui examinar o porquê a Filosofia foi incorporada como uma disciplina formal nas instituições de Ensino Secundário no interstício que se estende de 1890 a 1982.

Dessa maneira, me distancio da perspectiva que toma como objeto a “Filosofia escolar”, uma vez que não tenho como objetivo investigar e analisar os conteúdos curriculares, os métodos e as práticas que moldaram a forma como a Filosofia foi ensinada ao longo do período histórico que recorta esta pesquisa. É certo que em alguns momentos do texto utilizarei o termo “Filosofia escolar”, nesses casos, fazendo referência ao modo como a organização dos saberes filosóficos no currículo, as abordagens pedagógicas e os contextos sociais influenciaram a maneira como a Filosofia foi ensinada aos estudantes.

Considerando os objetivos deste trabalho, o texto que apresento a seguir encontra-se organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo explora os bastidores teóricos e metodológicos subjacentes aos estudos que eu realizei no campo da História das Disciplinas Escolares, enfatizando os conceitos de tempo, escala e micro-história, empregados como categoria de avaliação dos contextos políticos, econômicos e sociais que implicam as forças em jogo na legitimação dos saberes filosóficos no currículo da escola secundária brasileira. O processo de seleção, inventário e interpretação das fontes, e a adoção do método indiciário como recurso para a construção das análises compõem também o escopo do capítulo. O segundo capítulo sistematiza os enredos de leitura e reflexão resultantes da identificação, inventário, descrição e análise das pesquisas que abordam a história da Filosofia como disciplina escolar, bem como os movimentos de sentido, direção e lacunas que me permitiram questionar como os temas de pesquisa relacionados ao meu objeto estruturam seus discursos e estabelecem diálogos com outras áreas do conhecimento.

O terceiro, o quarto e o quinto capítulo são dedicados ao reconhecimento, avaliação e análise dos contextos históricos, políticos, econômicos e sociais em que se encontram situados os decretos e as leis pelas quais se há reformado o currículo da escola secundária ao longo do republicanismo brasileiro. Cada capítulo corresponde a um período histórico: Capítulo 3 - Primeira República (1889-1930); Capítulo 4 - Segunda República ou Era Vargas (1930-1945); Capítulo 5 - República Nova e Ditadura Militar (1946-1982). Todos esses capítulos se configuram como um ensaio narrativo que apresenta as análises entretecidas a partir da leitura indiciária das fontes (o que inclui o inventário dos seus sujeitos e dos contextos sociais, políticos e econômicos em que se elas inscrevem) com intuito de jogar alguma luz sobre as questões políticas que surgem a partir dos conflitos de interesse que cercam e marcam a escola, o currículo e as disciplinas escolares, propondo uma interpretação sobre a presença, a ausência e a presença-ausente da Filosofia como disciplina escolar do Ensino Secundário em cada uma das reformas que integram os referidos períodos.

Cumpra esclarecer que o recorte temporal que compreende o capítulo 3 se remonta anterior ao surgimento das políticas públicas enquanto campo de pesquisa e disciplina acadêmica, e, ainda que as primeiras reformas não fossem, à época, conceituadas como políticas públicas, o processo que as envolve no movimento de sua criação, implementação e impacto não é outro senão aquele que se observa em qualquer tempo em razão de responder: quem ganha o quê com uma reforma educacional e por quê? Essa pergunta chama especial atenção na medida em que corrobora as perguntas que me orientaram no processo reconhecimento dos contextos (Ball; Bowe, 1992) em que se encontram circunstanciadas as fontes da pesquisa: quais são as influências e as tendências explícita e/ou implicitamente expostas nos decretos e leis pesquisados?; quem são as elites políticas representadas por esses decretos e leis e quais interesses elas advogam?; que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência sobre esses decretos e leis?; quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?; quais os grupos de interesse se veem representados no processo de produção do texto dos decretos e leis pesquisados?; quais os grupos excluídos?; existem inconsistências, contradições e ambiguidades no texto desses decretos e leis?; a quem os referidos decretos e leis se dirigem?; quais são os discursos predominantes e quais são as intenções, os

valores e os propósitos representados nesses decretos e leis? por fim, e não menos importante: qual o impacto político e social dos decretos e leis que vem reformando a educação secundária no Brasil?

A complexidade dessas questões e das reflexões que elas supõem exigiu-me o exercício de jogar com as escalas de observação, conforme sugere Revel (1998 *apud* Ricoeur, 2007): ora para ampliar o recorte e circunstanciar os decretos em arranjos políticos, econômicos e sociais maiores do que o próprio período histórico destacado; ora para reduzir o recorte e observar os detalhes; neles, identificar os indícios que me permitissem elaborar uma narrativa suficientemente coesa sobre os conflitos de interesse que disputam a escola, que fazem do currículo um campo de conflitos e contradições, e que implicam a presença, a ausência e a presença-ausente da Filosofia como disciplina do currículo do Ensino Secundário no Brasil República.

Suspeito, por fim, que tudo o que foi dito até aqui justifica com alguma clareza não só a escolha do tema e os modos do seu recorte, como também os objetivos da pesquisa que, agora, perfaz este texto. O que se desenha nos capítulos a seguir conserva, em alguma medida, os elementos de minha própria experiência, tal como sublinhou Foucault, na epígrafe desta introdução: *“sempre em relação com processos que eu vi desenrolar em torno de mim”*. O esforço empreendido no intuito de analisar as motivações subjacentes às políticas educacionais, examinar como o acesso ao conhecimento foi historicamente limitado a certos grupos e compreender como a educação pode ser uma ferramenta tanto de transformação quanto de perpetuação das desigualdades sociais é o que faz com que os entremeios deste texto emprestem clareza à compreensão de como as estruturas de poder moldaram o sistema educacional ao longo dos anos, frequentemente perpetuando desigualdades sociais.

Até aqui, percorri um longo caminho que, embora marcado de muitos desafios, não se fez sozinho. Por isso, inclusive, grifo o “nós” que, com exceção desta introdução, permeia o texto desta tese como o lugar em que as diferentes vozes que se arranjam nessa complexa tessitura, também me qualifica para o exercício intelectual que proponho.

CAPÍTULO 1

ENTRE INTERESSES E INTENÇÕES: O LUGAR DO OBJETO E OS CONTORNOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO TEXTO

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente.

(Clarice Lispector, em *Jornal do Brasil*, 1971)

Este capítulo encontra-se interessado pelo exercício de criação dos enredos teóricos e metodológicos que sustentam nossos estudos. Nele, são pronunciadas as perspectivas teóricas que assentam nosso objeto, contornam nossa escrita e justificam nossas escolhas. Nele, diferentes teorias e métodos são enredados para esclarecer as intenções e as inquietações que arranjam o caráter historiográfico do nosso trabalho: menos em torno das justificativas que assentam nosso objeto no campo da história das disciplinas escolares, mais sobre a expressividade de um campo de estudos fundamentado pela análise dos fatores políticos e culturais que marcam os processos de desenvolvimento e a transformação dos saberes escolares – sítio que nos permite compreender o jogo de forças e de poder operado em medidas distintas pelos diferentes sujeitos que disputam os saberes escolares e, assim, indagar como e por que os saberes da Filosofia foram ou não socialmente legitimados, sendo, então, incluídos ou excluídos do currículo da escola secundária brasileira nos diferentes períodos de seu republicanismo; menos em torno de uma exegese da epistemologia histórica, mais sobre como os conceitos de tempo, escala e jogos de escala nos orientaram na adoção de uma postura indiciária e na admissão do gênero narrativo como método de escrita – nesse ponto, inclusive, interessa-nos menos os porquês da articulação de diferentes métodos de pesquisa, mais sobre por que cada um desses métodos se constituiu pertinente em relação ao quadro maior dos nossos objetivos.

Nos limites do conhecimento que mantemos sobre a epistemologia histórica, nos orientamos pela postura de quem seleciona e inventaria fontes, define, altera e

alterna escalas de observação, recolhe indícios e propõe uma interpretação capaz de produzir uma narrativa a respeito do porquê de a escola ensinar o que ensina, sobre quem decide se a Filosofia será ensinada na escola e por quê, sobre como as dinâmicas de poder que operam sobre a seleção e a distribuição das disciplinas no currículo implicam a produção dos sentidos que tornam legítimos os saberes filosóficos na escola secundária.

1.1 O CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E A DISCIPLINA ESCOLAR COMO CAMPO DE LUTA: O LUGAR DO NOSSO OBJETO DE PESQUISA

Os estudos circunstanciados pelo campo da história das disciplinas escolares não se separam dos estudos do campo do currículo: não haveria modos possíveis para se colocar a questão das formas de seleção, classificação, distribuição, transmissão e avaliação dos saberes destinados ao ensino, sem se considerar o complexo sistema de relações arranjados entre a estrutura dos saberes e as formas dominantes de poder como controle social. Por essa razão, e considerando o programa de estudos de currículo proposto por Goodson (1991, 1995, 2018), apresentamos a seguir um breve exame sobre a teoria do currículo como construção social, e, posteriormente, sobre as condições de produção do conhecimento no campo da história das disciplinas escolares. Não temos como propósito realizar qualquer tipo de exegese das teorias do currículo, e, tampouco, explorar sua história com interesses de elaboração epistemológica. O que nos interessa diz respeito à elaboração de um quadro teórico que nos permita indagar: primeiro, as razões por detrás das reformas do currículo do Ensino Secundário nos seguintes períodos da República (1890-1930, 1930-1945, 1945-1982); segundo, o porquê de a Filosofia ser ou não prescrita como disciplina desses currículos. Desse modo, as análises que serão apresentadas nos capítulos 3, 4 e 5 desta tese seguem orientadas pelo propósito de compreender as dinâmicas de negociação e poder implicadas pelos diferentes atores e setores envolvidos na elaboração e reelaboração do currículo do Ensino Secundário (seleção, organização e distribuição de suas disciplinas), o que, por consequência, nos leva a indagar a dinâmica de reconhecimento social dos saberes que dispensaram à Filosofia, como disciplina escolar, um lugar ou um não-lugar no quadro dos objetivos

de escolarização subjacentes aos interesses políticos que constituem o contexto de influência em que cada reforma se vê instalada.

Nosso ponto de partida é a epistemologia social de Goodson (1991, 1995, 2018), para quem a produção e a circulação do conhecimento no interior de uma determinada sociedade corresponde a um processo que é, ao mesmo tempo, histórico e cultural: porque a cultura é a prática social que corresponde ao artificialismo da vida humana, e porque o conhecimento é uma atividade social artificialmente elaborada, também os modos de sua produção e circulação se veem subjacentes aos sujeitos, seus modos de interpretar e representar o mundo, e à própria sociedade – política, economia e tecnologias são alguns dos fatores que moldam esse processo.

Desse ponto de vista, o campo de produção do conhecimento é político e encontra-se disputado por diferentes grupos sociais em razão de interesses distintos. É o que faz com que o conhecimento não se caracterize nem objetivo, nem universal, mas uma prática imbricada nas e pelas relações sociais e de poder. As análises emprestadas por Goodson (1991, 1995, 2018) consideram, sobremaneira, as implicações políticas do conhecimento, dos usos que são feitos dos saberes para justificar as relações de poder que legitimam um determinado conjunto de conhecimentos em detrimento de outros, criando centralidades e marginalidades, inclui ou exclui sujeitos e grupos. “A produção e a apropriação do conhecimento sempre entraram nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação”, recorda Arroyo (2013, p. 15). Assim como a produção e a circulação do conhecimento não é uma prática socialmente desinteressada, também a escola, como instituição criada para fazer circular o conhecimento, não é. E porque não é, também o currículo e as práticas de escolarização igualmente não o são. Nesse sentido, assumimos “uma abordagem de pesquisa sobre o currículo como construção social, primeiramente no nível da prescrição, mas também nos níveis do processo, da prática e do discurso” (Goodson, 1995, p. 187 – tradução nossa)⁸.

No currículo encontram-se imbricadas as relações mais diretas que se mantêm entre a educação e a cultura. Ora, se toda educação é sempre a educação de alguém por alguém como ato intencional de transmissão de ideias, valores, crenças

⁸ Tradução livre do original “un enfoque de investigación sobre el currículo como construcción social, primero en el nivel mismo de la prescripción, pero también en los niveles del proceso, la práctica y el discurso” (Goodson, 1995, p. 187).

e práticas sociais, então, o modo como são selecionados, classificados, distribuídos, transmitidos e avaliados os saberes que são chamados escolares supõe a comunicação de um determinado conjunto de princípios e valores que precede a própria escola: “é justamente porque o homem é um ‘ser de cultura’ que a questão da educação está no próprio centro da problemática antropológica, [...] nas origens da ciência moderna do homem”, assinala Forquin (1993, p. 12). Esse processo, como sabemos, é político: envolve intenção e exercício de poder; é integrador de um conjunto de forças. Consequentemente, o conteúdo da educação escolar supõe não só a seleção de conteúdos no interior da cultura, mas a própria reelaboração dos conteúdos da cultura, reconhecida como “patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular” (Forquin, 1993, p. 12), portanto, como obra coletiva e bem coletivo que se distingue do sentido subjetivo do “homem cultivado” para retomar a tradição da formação: a educação é o conjunto dos processos que permite ao homem chegar ao estado de cultura.

O trabalho educativo é, tanto quanto o trabalho dos ofícios manuais, igualmente gerador de cultura: precisamente porque a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última (Forquin, 1993) é que a relação que a educação mantém com a cultura constitui o território sobre o qual se desdobra a história do homem a partir dos significados que ele atribui à sua própria existência: “Educar-se é aprender a fazer a história, fazendo cultura”, recorda Rezende (1990, p. 63). Logo, a educação deve implicar o sentido mais profundo de produção da cultura pela transformação do homem e do mundo, como também o sentido da compreensão teórica e prática das relações humanas e do modo, como, a partir dessa trama, a existência é simbolicamente representada. Com efeito, é na educação e por meio dos processos educativos que reconhecemos o espaço de criação da consciência e da identidade de ser-no-mundo, “da compreensão do sentido do relacionamento dialético entre a estrutura do sujeito e a do mundo” (Rezende, 1990, p. 70). É justamente essa compreensão o que permite aos sujeitos da educação transitar à condição de sujeitos da cultura pela apropriação dos sentidos da existência. Enquanto reflexo e transmissão da cultura, a educação afirma o ponto de articulação entre o velho e o novo, entre o passado e o futuro, entre o homem e o mundo.

O currículo não é um programa inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento historicamente produzido e acumulado – disso somos sabedores, assim como são sabedores de sua natureza contextual todos nós que pisamos diariamente o chão da escola. O que resta e interessa saber diz respeito ao modo como as questões políticas e sociais implicam a seleção, a classificação, a distribuição, a transmissão e avaliação dos saberes destinados ao ensino, e, com isso, terminam por arranjar a estrutura dos saberes e as formas dominantes de poder como controle social.

Conforme Goodson (1991, 1995, 2018), o currículo é uma construção social, e, enquanto tal, caracteriza-se como um campo atravessado pelas relações de poder, pelas forças de representação das políticas hegemônicas e dos interesses de controle social; exatamente por isso, o currículo se constitui como um campo de domínio e regulação que capitaneia a organização e a circulação do conhecimento como prática de significação e de construção das identidades sociais. Ora, é precisamente a partir do processo de “dominação-subordinação” pontuado por Arroyo que os conhecimentos compositores do currículo são organizados: se o currículo é sempre um processo que não é lógico, mas social; e se os conhecimentos que o constituem são aqueles que foram considerados socialmente vantajosos, então, os conhecimentos elaborados pelos sujeitos e comunidades marginalizados permanecem excluídos do currículo, excluídos da cultura escolar, excluídos do movimento de circularidade que aproxima e atravessa escola e sociedade.

Por isso, inclusive, o currículo não pode ser tratado apenas como uma prescrição que se representa nos contextos escolares. O que se coloca em jogo diz respeito ao conjunto mais amplo e complexo das experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento e em conta das relações políticas e sociais interessadas pelos sujeitos, dentro e fora da escola. As análises que comportam e se orientam a partir das teses do currículo como construção social supõem colocar em questão os parâmetros contextuais de sua produção, o que, de saída, exige que nos distanciemos do modelo dos estudos pautados pelo “primado do currículo como prescrição” (Goodson, 2018, p. 20).

De acordo com Goodson (2018), o “primado do currículo como prescrição” designa uma forma de teorização de ordem positivista que reduz a análise da construção do currículo aos processos da administração técnica, científica e racional

dos conteúdos a serem ensinados na escola. Cumpre esclarecer que a crítica do autor não diz respeito aos estudos de prescrição, mas ao modo como esses estudos são orientados, ao fato de que, sob essa perspectiva, o currículo se comporta de forma não cultural, não no sentido de que não se encontra ou mantém relações com a cultura dominante, reforça o autor, mas pela presunção de uma força transcendental objetivada pelo reconhecimento da aprendizagem como atividade que opera, com neutralidade, a preparação intelectual e moral do aluno. Nesse sentido, as perspectivas de construção social do currículo propõem não uma oposição às prescrições, mas uma complementação às análises do currículo por meio de suas relações, transformações, tradições e conflitos, mesmo porque o currículo escrito conserva tanto um sentido simbólico como um sentido prático: “Simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira (Goodson, 2018, p. 20). Para o autor, é evidente que as prescrições definem e delineiam o que é cultural ou social nos contextos curriculares, conferindo *status* e significações a uns discursos e não a outros. Essa perspectiva constitui, segundo Goodson (2018), um “programa de trabalho” para a análise do currículo.

Há, então, que reconhecer e colocar como problema todo o estado de coisas que cerca, atravessa e implica o currículo, suas finalidades e seus conteúdos, seja em virtude de sua prescrição, seja pelo efeito de sua prática. O processo de negociação que marca a construção social do currículo pronuncia um jogo de interesses e de forças exercidas por diferentes atores e setores da sociedade, segmentos sociais com exigências específicas, critérios de valor, saber expressivo e problemas próprios. De mais a mais, se admitimos que os processos de escolarização se encontram intimamente relacionados com a criação de uma ordem social (Goodson, 2018), então, o currículo não é outra coisa senão o campo em que se encontram materializados diferentes e múltiplos conflitos de interesses.

A teoria do currículo como prática social considera que o currículo não se caracteriza apenas como um conjunto de conteúdos e objetivos educacionais definidos por especialistas em educação – conforme se fez notar pelo “primado do currículo como prescrição” –, mas, especialmente, como um processo social amplo em que se veem interessadas as relações de influência e as diversas forças que

atuam na sociedade (Goodson, 1991, 2018). Conforme vemos na figura a seguir, trata-se de um processo que se desdobra em diferentes etapas, sendo cada uma delas a representação das camadas de influências que moldam o currículo.

Figura 2 - Representação gráfica do currículo como construção social



Fonte: elaborado pelos autores conforme as contribuições de Goodson (1991, 1995, 2018)

O primeiro estágio diz respeito à cultura e inclui as crenças, os valores, os costumes e as tradições de uma sociedade – a produção da cultura exerce uma forte influência sobre o que é considerado importante no currículo; o segundo estágio refere-se à política e inclui as decisões governamentais, as leis e as políticas educacionais que afetam a elaboração do currículo; o terceiro estágio concerne a economia e inclui as demandas do mercado de trabalho e as necessidades do setor produtivo, o que também influencia a seleção e organização dos conteúdos curriculares; o quarto estágio diz respeito à tecnologia e inclui as ferramentas, os recursos e as mídias que são utilizados no processo educativo, e que também afetam a elaboração do currículo; o último estágio se dirige à prática educativa e inclui as estratégias de ensino, as metodologias, as avaliações e as interações em sala de aula, relacionando entre si todas as camadas de influência anteriores.

Essa imagem pode, igualmente, refletir o processo de construção social do currículo tanto pelo arranjo de suas disciplinas – isto é, enquanto expediente de seleção, organização e distribuição dos saberes que foram socialmente legitimados, e, por isso, reconhecidos como apropriados aos objetivos de escolarização [que também são socialmente determinados] –, como pelo arranjo disciplinar dos conteúdos que devem ser ensinados e avaliados em conta dos objetivos de escolarização socialmente definidos para o currículo. O termo de elaboração do currículo é produzir efeito sobre as pessoas, formar um determinado tipo de sujeito

para um determinado tipo de sociedade, por isso, inclusive, precisa ser considerado como realidade social, historicamente determinada e tradutora das relações de produção particulares aos grupos sociais diversos. Conforme Goodson (2018), compreender os interesses e as influências atuantes no nível pré-ativo do currículo é o que nos permite reconhecer, examinar e avaliar os valores patenteados pela escolarização no nível ativo. Para o autor:

O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. [...] como já afirmamos, isso não implica que devemos abandonar os estudos sobre prescrição como formulação social. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação (Goodson, 2018, p. 96).

Com efeito, o currículo é o resultado de um lento processo de fabricação social em que se articulam conflitos, rupturas e ambiguidades, razão pela qual se vê “politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado argumentar que ‘o que importa é a prática em sala de aula’” (Goodson, 1991, p. 10 – tradução nossa).⁹ Como já se afirmou, o currículo não se reduz a um conjunto de sequências estruturadas de ensino, uma espécie de catálogo que ordena de forma lógica os conteúdos a serem ensinados. Contrário disso, o currículo reflete uma construção social complexa, multifacetada e negociada em vários níveis e campos, influenciada por diversas camadas de fatores culturais, políticos, econômicos e tecnológicos, dinâmica e em constante exercício de mudanças, o que reflete as complexas relações entre a educação e a sociedade: “aquilo que finalmente termina como currículo é igualmente constrangido e moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação que também definem, no seu nível e sua forma, aquilo que conta como conhecimento válido e legítimo” (Silva, 2018, p. 9). É, portanto, uma prática social criada, negociada, modificada e interpretada em diferentes níveis (em nível pré-ativo ou da prescrição e em nível da prática ou ativo e interativo) e por diferentes atores e setores da sociedade.

Os atores desse processo são os agentes políticos envolvidos no processo de construção do currículo, seja pelo encabeçamento de uma oratória sustentada pela agenda de partidos e programas de governo, seja pela articulação de ações de debate

⁹ Tradução livre do original “políticamente ingenuo y conceptualmente inadecuado argumentar que «lo que importa es la práctica en el aula»” (Goodson, 1991, p. 10).

e deliberação ocorridas no interior das comissões legislativas; também os pesquisadores da educação, especialmente pela representação das entidades de classe, programas de pós-graduação, observatórios e associações; a comunidade escolar, representada por seus sujeitos: professores, alunos e seus responsáveis; empresas interessadas pela elaboração e distribuição de material didático, a exemplo das editoras; por setores, reconhecemos o espaço de atuação e de circulação desses atores.

Os setores que estruturam o funcionamento da sociedade, embora sejam distintos em sua organização e finalidade, mantêm entre si uma estreita e complexa relação entre si que pode variar dependendo do contexto social, político e econômico em que ocorre. Da estrutura da governança à promoção do desenvolvimento econômico e social, passando, sistematicamente pela gestão dos recursos públicos, a relação entre o Estado, o mercado e o chamado terceiro setor, sustentam uma interação: ora de cooperação, ora de conflito, dependendo do contexto de organização da agenda política do governo e da relação entre as bases de situação e oposição.

O Estado tem, por suposição, a responsabilidade de regulamentar e fiscalizar as atividades do mercado, garantindo que elas não prejudiquem o bem-estar da sociedade e a sustentabilidade ambiental. Contudo, como sabemos, os poderes do Estado (especialmente o executivo e o legislativo – em menor grau ou visibilidade, também o poder judiciário) são diretamente influenciados pelas demandas do mercado, isto é, pela representação direta dos interesses da iniciativa privada. O mercado pode interferir nas ações do Estado de diversas maneiras, especialmente em sistemas econômicos baseados na livre iniciativa e na competição entre empresas: uma das principais formas de interferência do mercado nas ações do Estado é por meio da pressão exercida por grupos de interesse e *lobby* empresarial.

Considerado nosso campo e objeto de estudos, observamos que empresas e corporações usam de seu poder financeiro e político para influenciar a elaboração de políticas curriculares que atendam aos seus interesses, em detrimento dos interesses da sociedade como um todo: “devido ao poder de determinados 'públicos', as ideologias dos 'públicos' dominantes estão relacionadas a pontos de vista particulares sobre a educação e a 'retóricas de legitimação' e 'discursos' específicos”, reforça

Goodson (1991, p. 25 – tradução nossa).¹⁰ É precisamente essa influência o que pressiona o Estado pela criação e manutenção de políticas curriculares diretamente relacionadas com as políticas econômicas favorecedoras do capital financeiro e empresarial, uma vez que “as retóricas e ideologias dos 'públicos' se situam, naturalmente, nos processos socioculturais que apoiam e classificam tipos específicos de iniciativas como dignos de consideração do ponto de vista educativo” (Goodson, 1991, p. 25 – tradução nossa).¹¹ Esse processo pode ser distintamente observado nas muitas tentativas de privatização da educação. Para Caetano (2020, p. 68): “A privatização da educação, como tendência, dá-se tanto de forma direta como indireta. Essa disposição instala uma série de mecanismos de mercado no próprio funcionamento da política pública e pode ser transferida ao currículo, elemento-chave na definição do ensino na iniciativa privada”.

Essa influência pode ser observada também na atuação do terceiro setor: criado para atuar em parceria com o Estado e o mercado, o terceiro setor, por meio de suas instituições e fundações, termina por se constituir como espaço privilegiado para atuação dos interesses das grandes corporações, uma vez que são essas grandes corporações a mantenedora do trabalho não-governamental realizado por essas instituições. A esse respeito, Caetano (2020, p. 76) reforça que: “grandes instituições privadas articuladas com instituições educacionais globais, visando promover mudanças na educação dos países, especialmente no currículo e na avaliação e, conseqüentemente, na formação docente, entre outros”.

Desse modo, colocamos em questão a influência das instituições e fundações que atuam no campo da educação sobre a formulação das políticas curriculares, conforme pontua Ball (1994) a respeito da ação dos filantropos na elaboração das políticas educacionais. Esses sujeitos estão sempre em trânsito e isso não é por acaso: ora representam os interesses do Estado, ora do mercado, e encontrando-se à frente dessas instituições e fundações, articulam ações outras e diversas que incorporam as bandeiras do movimento empresarial e do grande capital, o que “revela o interesse de grandes grupos empresariais privados, muitos deles com o intuito de

¹⁰ Tradução livre do original “debido al poder de «públicos» particulares, las ideologías de los «públicos» dominantes están relacionadas con puntos de vista particulares de la educación y con «retóricas de legitimación» y «discursos» particulares” (Goodson, 1991, p. 25).

¹¹ Tradução livre do original “las retóricas e ideologías de los «públicos» se sitúan, naturalmente, en los procesos socioculturales que apoyan y etiquetan tipos concretos de empresa como dignos de consideración desde un punto de vista educativo” (Goodson, 1991, p. 25).

indicar a direção das políticas educacionais, através dos sujeitos envolvidos, e influenciar o conteúdo da proposta com formas pouco democráticas” (Caetano, 2020, p. 78), e, em última análise, determina as políticas educacionais e o próprio conteúdo da educação: “o papel dos organismos externos à escola tem uma importância central para a manutenção dos modelos internos de currículo”, destaca Goodson (1991, p. 24 – tradução nossa).¹²

Conforme Goodson (1991, 2018), trata-se do próprio jogo das forças externas e internas que determinam a construção do currículo, primeiro, pela ordem dos interesses políticos e sociais observados no macronível das relações políticas e econômicas; depois, pela ordem dos interesses sociais implicados na forma do conhecimento: nos entremeios das relações de poder inerentes à produção e circulação do conhecimento, os jogos de poder determinam a produção e a circulação de saberes. Essa relação faz com que os setores da sociedade se manifestem como atores do processo que determina o currículo como uma construção social. Por isso, reforça o autor, a leitura e a interpretação do currículo deve considerar o conhecimento como materialidade, como prática, como acontecimento, como dispositivo político que se articula com a cultura, com a economia e com os usos da tecnologia, razão pela qual as mudanças de macronível devem ser interpretadas efetivamente no micronível, com objetivo de entender “não só como grupos particulares são onipotentes para introduzir mudança no currículo, mas também que as respostas desses grupos constituem uma parte muito importante do quadro geral” (Goodson, 2018, p. 95).

Precisamente por isso recorreremos aos currículos escritos para compreender a dinâmica dos jogos de força e de negociação de poder implicada pelos diferentes atores e setores envolvidos na elaboração do currículo do Ensino Secundário no íterim das reformas educacionais realizadas em 1890, 1901, 1911, 1915, 1925, 1932, 1942, 1951, 1961, 1971 e 1982, o que, por consequência, nos leva a indagar a dinâmica de reconhecimento social dos saberes que caracterizaram a presença, a ausência ou a presença-ausente da Filosofia como disciplina escolar no quadro dos objetivos de escolarização subjacentes aos interesses políticos que constituem o contexto de influência em que cada reforma se vê instalada:

¹² Tradução livre do original “el papel de los organismos externos a la escuela tiene una importancia central para el mantenimiento de los modelos internos de currículum” (Goodson, 1991, p. 24).

O currículo escrito é apenas o testemunho visível, público e mutável dos fundamentos racionais selecionados e da retórica legitimadora da escolarização. Como tal, ele promulga e sustenta certas intenções básicas da escolarização, materializadas em estruturas e instituições. Tomemos algo comumente aceito no currículo preativo, a disciplina escolar: embora o currículo escrito defina os fundamentos racionais e a retórica da disciplina [...]. Nessa simbiose, é como se o currículo escrito fornecesse uma orientação para a retórica legitimadora da escolarização, promovida por meio de modelos de alocação de recursos, atribuição de status e distribuição profissional (Goodson, 1991, p. 10 – tradução nossa).¹³

Nesse ponto, recobramos em Stephen J. Ball¹⁴ um conjunto de contribuições significativamente oportunas ao exercício que propomos realizar: por um lado, elas nos orientam porque se dispõem como recurso analítico e de compreensão das forças econômicas, políticas e culturais maiores, moldadas por diferentes atores e interesses, que constituem o processo de desenvolvimento, implementação e normalização das políticas educacionais levadas a termo no período histórico que comporta nossas análises (Ball; Bowe, 1992); por outro lado, porque enfatizam como a constituição e a consolidação das disciplinas escolares no currículo envolvem disputas entre paradigmas disciplinares (Ball, 1990, 1994) – perspectiva que questiona a visão exclusivamente epistemológica dada pelas pesquisas que versam sobre a história da Filosofia como disciplina escolar e cuja crítica encontra-se pontuada em nosso segundo capítulo.

A Abordagem do Ciclo de políticas – *policy cycle approach* – proposta por Ball & Bowe (1992) é composta por cinco contextos que se encontram encadeados pela articulação das atividades e estratégias que iniciam uma mudança no campo educacional com as *condições de mudança* que implicam as políticas educacionais. São eles: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática,

¹³ Tradução livre do original “El currículum escrito no es sino el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización. Como tal, promulga y sostiene ciertas intenciones básicas de la escolarización materializadas en estructuras e instituciones. Tomemos algo comúnmente aceptado en el currículum preactivo, la asignatura escolar: aunque el currículum escrito define los fundamentos racionales y la retórica de la asignatura [...]. En esta simbiosis, es como si el currículum escrito proporcionara una guía para la retórica legitimadora de la escolarización, promovida a través de modelos de asignación de recursos, de atribución de estatus y de distribución profesional (Goodson, 1991, p. 10).

¹⁴ Os estudos do sociólogo britânico concentram atenção na análise das políticas educacionais realizadas na Inglaterra entre os anos de 1970 e 1990, tendo em conta as transformações nas formas de provisão do setor público e na sociedade civil, assim como a introdução de novas formas de regulação social por meio da implementação das políticas que disciplinam a organização e o funcionamento da escola em defesa da manutenção da macropolítica – estas, por seu lado, não são neutras e, por vezes, são utilizadas para promover determinadas agendas políticas e ideológicas, para criar hierarquias e reforçar desigualdades sociais, para controlar e regulamentar o comportamento de alunos e professores.

contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política. Cada contexto incorpora arenas, locais e grupos com interesses específicos, envolvendo constantemente disputas e confrontos. Os contextos de influência, de produção de texto e da prática encontram-se interligados e não seguem uma ordem temporal ou sequencial, nem representam etapas lineares.

O movimento de passagem de um contexto para outro pode ser impulsionado por mudanças sociais, políticas ou econômicas, e, em última análise, traduz as mudanças nas condições políticas e sociais da escolarização que favorecem ou inibem as mudanças curriculares e, conseqüentemente, no conjunto dos saberes que são produzidos pela escola e seus sujeitos. Os contextos que integram a abordagem do ciclo de políticas não têm durações fixas ou previsíveis, uma vez que, para cada um desses cinco contextos, existem campos de conflito formados pelos grupos de interesse que interagem e competem entre si por espaço e poder (Ball; Bowe, 1992).

O *contexto de influência* é o ambiente no qual os propósitos da educação são definidos em meio à interação e disputa de interesses entre diferentes grupos políticos ou sociais; nele, “as políticas públicas normalmente se iniciam e os discursos políticos são construídos (Ball; Bowe, 1992, p. 19). As influências que ocorrem durante o processo de elaboração de determinadas políticas podem ser internas ou externas aos sistemas nacionais. Normalmente, os atores que compõem os agentes de natureza interna são partidos políticos, esferas governamentais, mídia e redes sociais, grupos privados, organizações da sociedade civil e comunidades disciplinares e epistêmicas. As redes sociais que se formam dentro e ao redor dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo são ativas neste contexto. Além disso, é nesse contexto que os conceitos ganham legitimidade e contribuem para a criação de um discurso fundamental na esfera política. Já os atores externos são representados por Estados nacionais, agências multilaterais e organizações não governamentais internacionais. Segundo Mainardes (2006), a influência externa pode ocorrer de duas formas: (a) por meio do fluxo internacional de ideias ou; (b) por meio do “patrocínio de soluções” recomendado e oferecido por organizações internacionais – neste caso, as recomendações externas passam por um processo de recontextualização e reinterpretação quando são adotadas sugere que a interação dialética entre o global e o local não ocorre simplesmente em simples deslocamentos ou mudanças na política.

O *contexto de produção do texto político* resulta do trabalho coletivo e das disputas e acordos entre os grupos políticos para controlar as representações da política; tende a ser genérico, pouco claro e, em algumas circunstâncias, idealista. Essa condição do texto traduz a comunicação constante do “sujeito autor” mantém com os grupos políticos como tentativa de hibridizar, por meio de diversos fragmentos ou enxertos, numa intrusão entre recontextualização e reinterpretação, os interesses representados por esses grupos e seus financiadores (Lopes; Macedo, 2011).

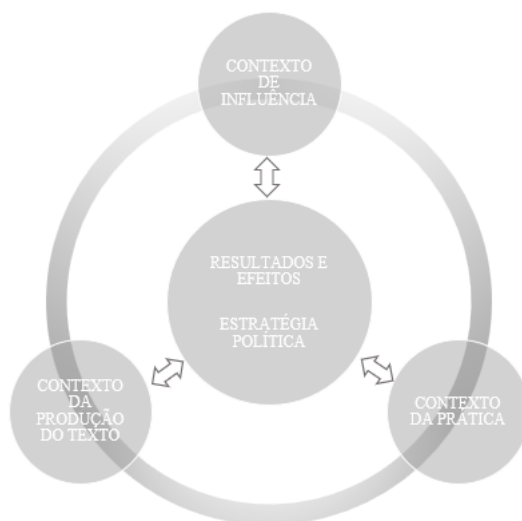
Mainardes (2006) esclarece que o contexto de influência mantém uma relação interdependente com o contexto da produção de texto. Enquanto o contexto de influência frequentemente se associa aos interesses mais restritos dos diferentes atores e setores sociais que disputam as políticas educacionais, os textos políticos tendem a estar formulados em linguagem que apela ao interesse público mais amplo, explica o autor. É assim que os textos políticos acabam por representar a política. Mainardes (2006) destaca que estas representações podem assumir diversas formas, como textos legais oficiais, textos políticos, comentários tanto formais quanto informais sobre textos oficiais, declarações oficiais, vídeos, entre outros, e que esses textos nem sempre são internamente coerentes ou claros, podendo também apresentar contradições e utilizar termos-chave de maneiras distintas. Por isso, inclusive, os textos políticos devem ser lidos e interpretados considerando-se o tempo e o local específicos em que foram produzidos, uma vez que eles não resultam senão das disputas e acordos entre os diferentes grupos que competem para moldar as representações políticas (Ball; Bowe, 1992).

O *contexto da prática* é o cenário onde as “consequências reais dos textos são experienciadas, (...) arena a qual a política se refere e para a qual é endereçada” (Ball; Bowe, 1992, p. 21). Nele encontram-se os praticantes de políticas, sujeitos que trazem consigo histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem textos políticos, alterando e transformando significativamente a política original. Ball (*apud* Mainardes, 2018) exemplifica essa situação ao comparar uma sala de aula a um palco teatral: ao “agir” a partir de um texto previamente existente, os autores/atores do texto político podem apresentá-lo ou representá-lo de diversas formas. Por isso, inclusive, Lopes e Macedo (2011) recordam que a passagem do contexto de produção de texto para o contexto da prática não é linear, mas, ao contrário, traduz um processo

dialético implicado pela pluralidade das leituras que esses praticantes de política realizam e que modificam sensivelmente a política original.

Considerada como um processo criativo, a atuação dos sujeitos aos quais se incube a tarefa de implementação da política é baseada nos processos de interpretação e tradução: enquanto a interpretação é o processo de compreensão da política, a tradução é o processo produtivo voltado para o desenvolvimento de estratégias para traduzir a política em ação (Mainardes, 2018). Dessa forma, afirma o autor, os praticantes da ação política decompõem a complexidade dos textos políticos e criam um espaço de interpretação livre entre a política e a prática – ainda que estejam submetidos a constrangimentos sistemáticos. Essa razão é o que torna necessário que sejam investigados também “os processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado”, reforça Silva (2018, p. 9). Os dois últimos contextos – *contexto de resultados e efeitos* e *contextos de estratégia política* – interagem contínua e simultaneamente com os outros contextos, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 3 - Contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball



Fonte: elaborado pelos autores com base em Ball & Bowe (1992) e Ball (1994)

A interação contínua do contexto de resultados e efeitos e dos contextos de estratégia política com os contextos de influência, produção do texto e prática exige que as pesquisas e análises considerem os efeitos específicos de uma determinada política e prática sobre os marcadores de classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, pessoas com deficiência e outras necessidades especiais de aprendizagem. As percepções dos atores sobre o contexto da estratégia política são fundamentais para a sustentação do discurso hegemônico por meio do qual o Estado opera a regulamentação, o controle e a manutenção da ordem social.

Parece-nos claro que a abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball & Bowe (1992) designa um importante suporte para o exercício de situar as políticas que reformaram o Ensino Secundário no Brasil nos diferentes períodos de sua República e, seguidamente, analisar a descontinuidade da Filosofia como disciplina escolar, mesmo porque, à esteira de Goodson (2008, 2018), as análises dirigidas por Ball (1990, 1994) reforçam o entendimento de que as disciplinas escolares são produtos políticos de lutas pelo poder entre grupos sociais com interesses diversos.

1.1.1 A disciplina escolar como campo de luta: a retórica da matéria e a legitimação das intenções de escolarização

Concluídos os tensionamentos que nos propusemos realizar sobre a construção social do currículo, apresentamos nesta seção o que entendemos como disciplina escolar, destacando, inicialmente, a expressividade da história das disciplinas escolares como campo de estudos fundamentado pela análise dos fatores políticos e culturais que marcam os processos de desenvolvimento e a transformação dos saberes escolares; as perspectivas teóricas conformadoras desse campo, destacando, para tanto, as contribuições de Chervel (1990) e Goodson (1991, 1995, 2008, 2018); nossa escolha pelas contribuições oferecidas por Goodson como diretriz das análises que exercitamos empreender nos capítulos 3, 4 e 5 a respeito do jogo de forças e de poder operado em medidas distintas pelos diferentes sujeitos que disputam os saberes do currículo e tributam à Filosofia como disciplina escolar uma história de descontinuidade.

Em conta do exposto, assumimos como ponto de partida os eventos que assinalaram o cenário da educação brasileira nos anos de 1970 e 1980. E não por acaso: primeiro, porque o referido período retrata uma tendência observada em diferentes países que, sob a influência da nova sociologia da educação, robusteciam as pesquisas que colocavam em questão os conteúdos do ensino associando-os ao campo da política institucional (Chervel, 1990); segundo, porque retrata, no cenário nacional, a urgência dos problemas educacionais e a exigência de elaboração de novos sentidos para a escola e para o currículo: “a constatação de um sistema educacional em crise levou, entre outras medidas, a reformulações dos currículos produzidos durante o regime da ditadura militar e, nesse contexto, surgiram questionamentos diversos sobre as diferentes disciplinas escolares [...]” (Bittencourt, 2003, p. 16). O papel social e cultural dos saberes do currículo, organizados e distribuídos na forma de disciplinas, bem como da participação desses saberes na consolidação dos objetivos de escolarização, encontraram-se, então, alvo de múltiplos questionamentos a respeito não só da origem histórica dos saberes escolares, mas também da dinâmica de continuidades e discontinuidades que marca o lugar desses saberes no processo de escolarização: ora, se essas preocupações constituíam [e ainda constituem] campo de investigação entre pesquisadores de países com um sistema educacional mais organizado e com maior sedimentação da cultura escolar, “[...] entre nós [brasileiros], as inquietações foram e têm sido mais intensas e revestidas de maior complexidade”, recorda Bittencourt (2003, p. 16).

À medida que as disciplinas escolares tornavam-se objeto de particular interesse pelos estudiosos do currículo, o debate epistemológico sobre o conhecimento escolar ganhava contornos ainda mais claros: tanto em relação aos conflitos de interesse que marcam os processos de legitimação social dos conhecimentos que serão ou não ensinados na escola, quanto pela compreensão de que o conflito social inerente à disciplina é fundamental para entender a elaboração de seus estatutos e a relação entre as disciplinas no interior do currículo (Goodson, 2018). Bittencourt (2003) exemplifica esses conflitos tomando como peça as disciplinas do campo das humanidades que compunham o currículo escolar prescrito pela Lei nº 5.692/1971. Conforme a autora, era evidente o caráter ideológico que permeava seleção dos conteúdos e dos objetivos de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, ou das disciplinas de História e

Geografia, descaracterizadas pela criação dos Estudos Sociais, razão pela qual se orientava, em diferentes espaços de debate e pesquisa, a busca de respostas que pudessem oferecer elementos para a reflexão e produção de novos currículos.

A despeito de que a abertura da década de 1980 tenha ocorrido ainda à sombra do autoritarismo militar que governava o país desde o golpe de 1964, os anos que se seguiram foram caracterizados pela abertura política e pelo processo de redemocratização, contexto em que os movimentos sociais se destacaram pelo importante papel desempenhado na luta pela democracia e pela construção de uma nova ordem social. Os confrontos entre o governo e a oposição e a intensa mobilização popular em torno do movimento pelas “Diretas Já!” tensionaram importantes rupturas e o recuo da governança militar. Em 1985 ocorreu a eleição do primeiro presidente civil, e, em 1988, foi promulgada uma nova Constituição, reconhecida como Constituição Cidadã¹⁵. A mobilização política e a movimentação social promovida pelos sindicatos, pelos movimentos estudantis, pelas entidades de classe, organizações não governamentais e outros grupos representantes da sociedade civil organizada, que reivindicavam a liberdade e a igualdade de direitos, refletiu diretamente as questões da educação pautando a ressignificação do papel político e social que lhe era incumbido. Nesse contexto,

parte da pesquisa educacional procurava, então, superar os debates que identificavam a necessidade do atendimento às *diferenças* entre os indivíduos, tema típico do ideário liberal, para enfrentar o problema entre *diferenças individuais* e *desigualdades sociais*, no momento em que parte significativa da sociedade ampliava sua luta por garantir ou, ainda, em alguns casos, como o brasileiro, em adquirir direitos sociais (Bittencourt, 2003, p. 12 – grifos do original).

¹⁵ A Constituição Federal de 1988 ficou conhecida como “Constituição Cidadã” porque, ao contrário das Constituições anteriores, foi elaborada de forma democrática e participativa, com ampla participação da sociedade civil. A Assembleia Nacional Constituinte contou com a presença de diversos representantes de movimentos sociais, sindicatos, entidades de classe, organizações não governamentais e outros grupos da sociedade civil. Essa Constituição é considerada uma das mais avançadas do mundo, pois estabeleceu um conjunto de direitos e garantias fundamentais para a cidadania, tais como: (i) Direitos sociais, como a educação, a saúde, a moradia, a alimentação, a cultura e o lazer; (ii) Direitos políticos, como o direito de votar e ser votado, o direito à liberdade de expressão e de associação; (iii) Direitos econômicos, como o direito ao trabalho e à livre iniciativa; (iv) Direitos individuais e coletivos, como a igualdade perante a lei, a inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem, a liberdade de consciência e de crença. Além disso, a Constituição Cidadã estabeleceu a separação dos poderes, a garantia do processo democrático, a defesa do meio ambiente, a proteção aos direitos dos povos indígenas e das minorias, dentre outras medidas que consolidaram o Estado Democrático de Direito no Brasil.

A definição de novas bases conceituais para o currículo tensionou importantes questões do campo educacional: primeiro, porque consolidou o consenso de que as proposições curriculares prescritivas subscrevem os conflitos de interesses que implicam as práticas escolares; por isso mesmo, que as reflexões teóricas sobre a escolarização e o conhecimento escolar deveriam orientar-se em perspectiva epistemológica, buscando localizar o lugar do currículo na crise de paradigmas que, instalada na ciência moderna, repercutia os fundamentos sociais e pedagógicos da escola, mas, também, a partir das questões colocadas sobre as relações de saber e poder que fazem do currículo um campo de lutas: “no conflito sobre a definição do currículo, são importantes tanto as prioridades sociais e políticas quanto o discurso intelectual. Por isso, é necessário resgatar a história dos conflitos curriculares do passado”, pontua Goodson (1991, p. 17 – tradução nossa).¹⁶ A história dos conflitos sociais e políticos que atravessam o currículo e implicam a cultura escolar não é outra senão a história das disciplinas que compõem esse currículo por força desses mesmos conflitos.

As disciplinas que compõem o currículo escolar refletem o resultado de um processo social complexo, influenciado tanto pelas agendas de governo e pelos interesses políticos, econômicos e sociais que elas representam, como pelos interesses dos diferentes setores da sociedade que influenciam a formação dos indivíduos em proveito de seus valores e crenças. Enquanto dispositivo de regulação dos saberes, a disciplina escolar é o meio pelo qual esses setores capitaneiam a organização e a circulação do conhecimento como prática de significação e de construção das identidades sociais. Em uma sociedade dividida em grupos conservadores e progressistas, ambos originados em diferentes matizes ideológicas, a inclusão ou exclusão de disciplinas como educação sexual, história e cultura afro-brasileira, meio ambiente, e outras do mesmo tipo, por exemplo, pode ser alvo de disputas políticas, em que cada grupo busca incluir ou excluir conteúdos que são considerados adequados ou inadequados para a formação dos indivíduos. Esse processo é, sem dúvidas, clivado por diversos fatores históricos, culturais e econômicos, razão pela qual as disciplinas escolares terminam por consumir as

¹⁶ Tradução livre do original “en el conflicto sobre la definición del curriculum importan tanto las prioridades sociales y políticas como el discurso intelectual. Por eso es necesario recuperar la historia de los conflictos curriculares del pasado” (Goodson, 1991, p. 17).

disputas políticas e sociais que refletem a dinâmica das relações de poder na sociedade em que a escola se encontra inserida. Por isso, inclusive, constitui-se fundamental compreender as relações que ocorrem nos diferentes níveis de elaboração do currículo: “os assuntos internos e as relações externas da mudança curricular apontam para a intervenção de um processo sócio-histórico ou, mais especificamente, político” (Goodson, 1991, p. 26 – tradução nossa).¹⁷

É precisamente esse o ponto em que a história das disciplinas escolares manifesta sua expressividade como campo em que se apoiam os nossos estudos: assentados nos entremeios da história e da historiografia, da sociologia e da pedagogia, encontramos a guia que nos orienta na análise das relações que se mantêm entre a macropolítica educacional (o que inclui os contextos de influência e de escrita dos textos que regimentam o currículo) e as micropolíticas curriculares (evidenciadas no contexto da prática e dos efeitos específicos de determinada política e prática, considerando também seu impacto e implicações gerais e sua interface com outras políticas setoriais). Essa superposição é o que nos permite colocar em questão a retórica de legitimação da Filosofia como disciplina escolar: como e por que os saberes da Filosofia foram ou não socialmente legitimados, sendo, então, incluídos ou excluídos do currículo da escola secundária no republicanismo brasileiro?

Os anos de 1970 e 1980 marcaram a abertura e a consolidação dos estudos sobre historicidade dos saberes, contexto em que Chervel e Goodson se despontaram como os autores mais representativos das duas mais relevantes linhas de investigação sobre a história das disciplinas escolares da época: os anglo-saxões, especialmente os britânicos, e os franceses. Conforme Viñao (2008, p. 176), a história das disciplinas escolares obteve fora da Espanha “[...] um certo reconhecimento como campo científico relativamente autônomo, como provam os números monográficos de determinadas revistas ou trabalhos de síntese”. Os estudos realizados por esses autores não só introduziam e assentavam as investigações da historicidade dos conteúdos escolares na Espanha – com importantes estudos assinados por Antonio Viñao e Agustín Escolano –, e, na América Latina – com os estudos qualificados por Inês Dussel, na Argentina –, como influenciaram sobremaneira os rumos da

¹⁷ Tradução livre do original “los asuntos internos y las relaciones externas del cambio curricular apuntan hacia la intervención de un proceso socio-histórico o, más específicamente, político” (Goodson, 1991, p. 26).

investigação sobre a história e a epistemologia do currículo no Brasil. Dado esse panorama, nosso interesse se dirige pelas perspectivas metodológicas de Chervel e Goodson.

Entre Chervel e Goodson parece haver consenso sobre a conformação do campo de pesquisa: em ambos, a história das disciplinas escolares é, em última análise, a história dos conteúdos escolares: para Chervel (1990), a especificidade desse campo de pesquisa reside na investigação do ensino em idade escolar, uma vez que *seu elemento central é a história do conteúdo*; para Goodson (2008, 2018), a história das disciplinas escolares compõe o campo da história do currículo sugerindo que o *conteúdo do ensino* define a retórica do currículo. Apesar desse entendimento, Chervel e Goodson sugerem diferentes definições para o termo disciplina, e, mais especificamente, orientam suas investigações de maneiras distintas.

A começar pelas definições do termo, Chervel (1990, p. 181) informa que “uma ‘disciplina’ é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lidar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”. Por seu lado, Goodson (1991, p. 21) destaca que a disciplina escolar “[...] caracteriza el modo en que se estructura y limita el discurso sobre el currículum”. Enquanto Chervel emprega o termo disciplina para referir-se ao estatuto dos conteúdos indiferente o nível de escolarização em que ele se faz presente, Goodson distingue os conteúdos de origem acadêmica, empregando a esses o termo disciplina escolar – “la coalición dominante promociona la materia como «disciplina erudita» o «ciencia real» definida por estudiosos universitarios”¹⁸, dos conteúdos de ensino das escolas primárias e secundárias, conferindo-lhes o termo matéria escolar. A distinção de um e de outro parece encontrar explicação no modo como, socialmente, se fez uso do termo: de um lado, referindo-se ao trabalho acadêmico, disciplina *do* pensamento – como postulou a tradição filosófica; de outro, um sentido mais popular, mais escolar, do inglês *school subject*, que, em tradução livre, quer dizer assuntos escolares. Em nosso caso, fazemos uso do termo disciplina: com ele, assumimos o caráter estatutário da Filosofia como unidade curricular, menos como disciplina *do* pensamento, mais como um conjunto de conhecimentos delimitados dentro de uma *episteme* com objetivo de serem ensinados e aprendidos.

¹⁸ Cf. Goodson (1991, p. 23).

Quanto ao modo como esses autores orientam suas investigações, destacamos, primeiro, as perspectivas apresentadas pelo linguista francês, que, partindo da ideia de que “os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história” (Chervel, 1990, p. 181 – grifos nossos), conduz a observação de que os saberes tornaram-se modos de ordenar e regular o conhecimento e as intenções da escola, processo que constituiu uma realidade cultural própria da escolarização. Desse modo, questiona a sociedade e os historiadores da educação, que, até então, atribuíam às disciplinas escolares uma concepção de que existe, na escola, um ensino de ciências produzido em outro lugar e popularizado para crianças e jovens por meio de uma linguagem simplificada (adaptada e acessível)¹⁹.

Comunicando que história dos conteúdos orienta o centro da análise na história das disciplinas escolares, Chervel encaminha sua análise de forma mais ampla do que as pesquisas tradicionais evidenciando o seguinte: exatamente porque todas [ou quase todas] as disciplinas se apresentam como “entidades *sui generis*”, isto é, como um corpo de conhecimento único no seu gênero, é que o exame de sua gênese, finalidades e a função deve se processar a partir de sua lógica interna. Desse modo, e considerando a autonomia e a originalidade do conhecimento escolar, a história das disciplinas escolares deve dar conta de três problemas: da gênese da disciplina (como esse conhecimento é produzido na escola); da função da disciplina (para que servem esses conhecimentos); do funcionamento da disciplina (como se dá a formação pretendida, como elas agem sobre os alunos) (Chervel, 1990). Como se vê, o exame proposto por Chervel direciona um movimento de investigação que vai da disciplina ao currículo, do saber que ela sistematiza no interior da cultura escolar às relações políticas e sociais em que ela se implica. O ponto de partida é sempre a

¹⁹ Tomamos como referência a noção de cultura escolar elaborada por Chervel em oposição à noção de transposição didática, formulada pelo pesquisador Yves Chevallard. As contribuições de Chervel (1990) nos permitem compreender a cultura escolar como o que se constitui no entretecimento de pressupostos antropológicos, políticos e metodológicos, ou seja, das culturas que lhe são contemporâneas, das questões políticas que subsidiam e normatizam os conhecimentos que devem ser ensinados pela escola e, por fim, das diferentes práticas de transmissão dos conhecimentos e a apropriação dos comportamentos.

lógica interna da disciplina: as construções discursivas implicadas no e pelo processo de organização de um corpo de conteúdos concretos e dispostos em uma ordem (unidades didáticas ou outros agrupamentos semelhantes) são o que torna possível compreender a retórica do currículo.

Diferentemente de Chervel, Goodson propõe um movimento analítico de mútua implicação que vai do currículo à disciplina e da disciplina ao currículo, um movimento de sentido que direciona “o estudo histórico do currículo e, com ele, o das disciplinas” (Viñao, 2008, p. 177). Ao direcionar os estudos históricos e sociológicos pertinentes à observação e análise dos fatores, processos e imagens sociais que implicam e relacionam os diferentes de construção do currículo, das relações externas de construção social do currículo em nível pré-ativo às suas relações internas – com especial enfoque no conflito social da matéria escolar, o objetivo de Goodson (1995, 2008) não é outro senão o de compreender os interesses sociais imbricados na e pela dinâmica de construção dos fundamentos racionais e de legitimação da disciplina, processo que lhe permite reconhecer, através do processo mesmo de seleção e distribuição de conteúdos, alocação de recursos, atribuição de *status* e de distribuição profissional, a retórica legitimadora da escolarização.

Conforme analisamos na seção anterior, o currículo não é processo tão-somente técnico ou racional, mas uma construção negociada em diferentes níveis e por diferentes atores e setores da sociedade: “a elaboração do currículo pode ser considerada a invenção de uma tradição [e] como acontece com toda a tradição, não é algo pronto de uma vez por todas; e, antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir sempre de novo”, recorda Goodson (2018, p. 96). O currículo capitaneia a organização e a circulação do conhecimento, e, precisamente por isso, se caracteriza como um campo permeado de conflitos e interesses políticos que estabelece a lógica e a retórica da matéria: “[...] é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização à medida que esta mesma retórica fosse promovida através de padrões para alocação de recursos atribuição de *status* e classificação profissional” (Goodson, 2018, p. 39).

Em apoio à sua hipótese, Goodson (2018) analisou o percurso histórico de várias disciplinas escolares relacionadas às disciplinas acadêmicas. Segundo o autor, muitas disciplinas escolares não têm a mesma estrutura das disciplinas acadêmicas,

não utilizam conceitos e métodos semelhantes e muito do que se trabalha na escola nem possui uma ciência de referência. Dessa forma, as disciplinas que compõem o currículo são mais como comunidades autônomas, sujeitas a múltiplas perturbações, como o próprio processo de construção do currículo, já que o processo de seleção e distribuição do conhecimento nas escolas encontra-se associado ao controle social mantido pelas relações de poder: “[...] a evolução de cada matéria reflete, em microcosmo, uma luta em torno de sucessivas alternativas, o que não é diferente do padrão geral, discriminado à medida que a escolarização estatal que se estabelece e se define” (Goodson, 2018, p. 55).

Desse modo, e considerando que: (a) a escola é o lugar privilegiado da produção das disciplinas escolares, ainda que mais ou menos dependente de interferências externas; (b) a concepção de disciplina escolar encontra-se intimamente associada ao papel histórico da pedagogia e da escola, a história das disciplinas escolares deve dar conta de três problemas: (i) o caráter monolítico das matérias escolares – isto é, que as matérias escolares não se constituem como blocos maciços de saberes, mas, contrário disso, que as matérias escolares as matérias escolares resultam de um processo de criação social em que suas fronteiras teóricas e metodológicas são conformadas por fatores políticos, econômicos e culturais; (ii) os conflitos nas comunidades das disciplinas – isto é, o conflito resultante da disputa por recursos, poder e reconhecimento entre diferentes áreas de conhecimento, algo que acontece quando uma disciplina é considerada mais importante ou relevante do que outra, levando a uma competição entre elas; (iii) a mudança dos objetivos pedagógicos e utilitários de uma determinada disciplina, isto é, do modo como os conteúdos e metodologias das disciplinas são arrançados, assim como as disciplinas são arrançadas no currículo em razão das mudanças que concorrem os objetivos da escolarização (Goodson, 1995, 2008).

A propósito de seus estudos, Goodson afirma que Como se vê, o exame proposto por Goodson sobre os modos pelos quais as disciplinas escolares se integram ao currículo exige colocar em questão os marcadores políticos e culturais que influenciam e determinam o valor social atribuído a um determinado conhecimento, o que, conseqüentemente, afirma sua presença ou sua ausência no currículo: a diferenciação social que se produz mediante o mecanismo do currículo se põe em relação com a aparição do “sistema de aula”, entendido como “[...] um sistema

para a educação de massas, destinado a ser administrado por burocracias locais e nacionais”, por isso, inclusive, o *status* e os recursos que envolvem a estruturação das disciplinas escolares “[...] empurram o conhecimento da disciplina escolar para que siga direções concretas, em direção à adoção do que ele chamou de tradição acadêmica” (Goodson, 1995, p. 61; 104).²⁰

É precisamente esse o aspecto que nos interessa e nos orienta a admitir o programa de estudos de Goodson ao de Chervel: ao nos propormos reconhecer e analisar quais são e como se constituíram as razões que justificam o movimento de inclusão e exclusão da disciplina de Filosofia do currículo do Ensino Secundário no ínterim 1890 e 1982, consideramos fundamental compreender e analisar o ambiente no qual os propósitos da educação foram definidos em meio à interação e disputa de interesses entre diferentes grupos políticos ou sociais, isto é, “examinar as teorias e definições de objetivos na medida em que elas se relacionem com o conhecimento da matéria escolar” (Goodson, 2018, p. 69). De mais a mais, nosso *corpus* documental se constitui dos decretos e leis pelos quais a educação secundária foi reformada no período que dedicamos compreender, razão a mais para buscar nas prescrições os indícios (Ginzburg, 1991, 2011) que nos permitam reconhecer o tipo de acordo político que, cercando os contextos em que se procederam essas reformas (Ball; Bowe, 1992), declararam à disciplina Filosofia uma trajetória marcada pelo jogo de presença e ausência no currículo do Ensino Secundário republicano.

1.2 ENTRE-CONCEITOS DA PESQUISA EM HISTÓRIA E DA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: OS CONTORNOS DO TEXTO

O que apresentamos nesta seção diz de nossa *artesanía*²¹ como pesquisadores no âmbito de uma investigação histórica capitaneada pelo emprego do método indiciário: diz, portanto, do tratamento metodológico dispensado ao objeto

²⁰ Tradução livre do original “[...] um sistema para a enseñanza de masas, destinado a ser administrado por burocracias locais e nacionais” e “[...] empujan al conocimiento de la disciplina escolar para que sigan direcciones concretas, hacia la adopción de lo que ele deu en llamar la tradición académica” (Goodson, 1995, p. 61; 104).

²¹ *Artesanía* – do Espanhol: palavra cujo radical indo-europeu *ars* significa unir. De *ars* tem origem a palavra *artes'ano*, aquele que faz algo com as mãos: unir com as mãos (Michaelis, 2023). Designa, portanto, o processo manual, simples e delicado de criação de artesanatos; o próprio ato de criação e feitura do artesanato: implica um processo de experimentação, investigação e produção de espaços criativos através dos quais os artesãos obtêm resultados suficientes.

desta pesquisa; por consequência, dos contornos teóricos do texto; e, com igual importância, diz das escolhas que marcaram nossa trajetória [desde a identificação, o recolhimento e o inventário das fontes, passando pela definição do quadro teórico e pela determinação do método até a construção narrativa das análises – estas, apresentadas nos capítulos 3, 4 e 5 como um movimento de pesquisa não só aberto e modificável em todos os seus níveis, mas também, e especialmente por isso, como um largo espaço de aprendizado: nele estamos presentes e, portanto, somos expostos.

1.2.1 A nova história cultural, a micro-história e o detalhe: a geo-história dos fazeres historiográficos

A epistemologia histórica corroborada em Le Goff (1990), Burke (1992) e Revel (1998) carrega consigo a noção mesma de uma geo-história: nela, os conceitos de espaço, escala e fronteira (mas também os conceitos de território e lugar) se constituem fundamentais justamente porque contribuem para circunstanciar nosso objeto num campo de investigação e análise cambiado pela interseccionalidade das narrativas e dos processos marcados pela circulação, interação e empréstimos sociais e culturais que designam a história como emaranhado das influências mutuamente exercidas pelo homem, razão que nos aproxima da história cultural e do modo como ela sinaliza uma certa compreensão a respeito das estruturas sociais como reflexo das representações elaboradas pelos sujeitos no interior dos processos de construção do imaginário social – o que discrimina os sistemas normativos (em nosso caso, os decretos e as leis que integram o *corpus* documental da pesquisa) como enunciações elaboradas e circuladas no âmbito das práticas sociais (Burke, 2021).

“A história cultural não é monopólio dos historiadores”, recorda Burke (2021, p. 170). Ela é multidisciplinar e toma de empréstimo os conceitos comuns na história literária, artística e antropológica, justamente porque neles encontram-se corroboradas as noções de performance social, construção cultural, tradição, patrimônio, construção cultural espacial, antropologia cultural e arqueologia cultural. Desse modo, encontra esteio em teóricos como Jurgen Habermas, Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault, Pierre Bourdieu. Desses, e em razão dos nossos objetivos, destacamos Michel Foucault e os conceitos dos contrários – para o filósofo,

a ideia de invenção da cultura, de redes de ideias e pensamentos, bem como as práticas sociais e políticas no nível microfísica do poder, encontram-se articuladas às noções de descontinuidades e rupturas culturais; e Pierre Bourdieu, para quem as ideias de *habitus* e de reprodução cultural encontram-se ligadas às teorias da estratégia de distinção cultural para afirmar a identidade social.

O investimento analítico que tencionamos realizar não se encontra depreendido senão pela relação que os sujeitos dessa história mantêm com a cultura – a esse respeito, destacamos em Levi (1992) a tese de que a história se constitui por meio de uma série de relações flexíveis entre o significado do objeto histórico (adotado em seu contexto) e outros significados que permitem compreendê-lo. Desse modo, a história se estabelece na relação entre o discurso da realidade passada e presente, a “realidade conhecida” é o próprio objeto histórico e o que se estuda, essa a “realidade implícita” concerne os objetivos, as questões e as implicações para os pesquisadores no tempo presente. Nesses termos, reconhecemos uma abordagem semiótica caracterizada pelo esforço de decifração de símbolos, portanto, de elaboração de interpretações “das ambiguidades do mundo simbólico”; “[da] luta que ocorre em torno dos recursos simbólicos e também dos recursos materiais” (Levi, 1992, p. 136).

As fontes que compõem o corpus documental de nossa pesquisa são os decretos e as leis através dos quais foram reformados os currículos da educação secundária no período entre 1890 e 1971. É essencial recordar que todo instrumento de ordenamento jurídico possui uma prescrição de finalidade específica que é regulamentar, de forma positiva, sobre uma matéria determinada. Seja uma portaria, um decreto, uma resolução, uma lei, um estatuto ou uma constituição, todo instrumento de ordenamento jurídico designa um dispositivo disciplinar que é, em última análise, uma ferramenta de governança política atravessada pelas relações de poder que se notam social e historicamente situadas. Essa compreensão é própria do direito positivo: porque as leis não resultam da ação da natureza sobre os indivíduos em estado natural, mas, ao contrário, nomeiam construções empíricas e culturais que correspondem ao artificialismo da vida humana, todo instrumento de ordenamento jurídico nada é senão uma prática cultural que deve ser analisada em perspectiva: “vista como resultado de uma constante negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo, diante de uma realidade normativa que, embora difusa, não obstante oferece muitas possibilidades de interpretações” (Levi, 1992, p. 135).

A história cultural sublinha em nossa pesquisa uma intenção bastante clara: na medida em que buscamos compreender o movimento de inclusão e exclusão da Filosofia como disciplina escolar no período que se estende de 1890 a 1971, já não reclamamos apenas uma história dos acontecimentos, mas uma história que comporte explicar a interação e a influência mutuamente exercida pelas estruturas sociais e históricas, uma história que comporte a variedade dos pontos de vista e das intenções conscientes dos agentes históricos nesses acontecimentos. Estudar um determinado processo cultural exige o reconhecimento dos objetos socioculturais que se encontram aí envolvidos e a compreensão de como esses objetos se relacionam com as práticas e representações associadas ao processo que se coloca em questão, reforça Burke (2021). Desse modo, se admitimos a educação como força plástica formadora dos indivíduos, de suas coletividades e da própria sociedade, admitimos, por óbvio, que esse processo é intencionalmente marcado pelas demandas históricas em que a escola, como uma instituição social coletiva, de determinação da cultura e dos modos de organização a vida humana, não tem origem senão nas intenções políticas e econômicas e nos contraditórios culturais que perpassam a sociedade civil em seus diferentes níveis de organização.

O quadro teórico da história cultural destaca outro importante conceito para o exercício indiciário proposto nesta tese: a micro-história. Conforme Burke (2021), a discussão sobre a micro-história se desenvolveu nos entremeios da história cultural pelos idos da década de 1970 como uma reação às explicações das narrativas grandiosas e das generalizações dos processos históricos da “civilização ocidental” postulados pela historiografia tradicional. Enquanto método, a micro-história ganhou notoriedade com o projeto desenvolvido por um grupo de historiadores italianos na coleção *Quaderni Storici* dirigida por Carlo Ginzburg, Giovanni Levi, Carlo Poni e Edoardo Grendi.

Opondo-se à noção de história global (ainda que esta fosse tomada como recusa da velha história universal) em favor de uma cultura regional e local – a exemplo de Emmanuel Le Roy Ladurie na obra *Montaillou, Cátaros e Católicos numa Aldeia Occitana 1294-1324* (história da vida íntima dos aldeões de Montaillou, acusados de heresia por Jacques Fournier, bispo de Pamiers); ou de Carlo Ginzburg, em *O Queijo e os Vermes* (história de Menocchio, homem do povo suspeito de heresia e sua visão instigante do mundo) –, a micro-história modificou sensivelmente os

termos da pesquisa histórica: diferentemente da história tradicional, postulante da seriação estruturada das fontes históricas como recurso de verificação da recorrência e da variação dos fatos para construção de generalizações, a micro-história surge como uma “prática historiográfica” cujo método encontra-se centrado nos “procedimentos reais detalhados”, designando um tipo de trabalho “experimental” (Levi, 1992) que não realiza seus estudos a partir de uma estrutura, mas a partir dos indivíduos ou daquilo que, elaborado pelos indivíduos, encontra-se impregnado da ação e do conflito do comportamento humano.

Cumpramos reforçar que o exercício de pesquisa proposto em nossa tese não se caracteriza como micro-histórico, uma vez que nossos esforços não se dedicam a um fazer experimental do detalhe, conforme elucida Levi (1992). Da micro-história, o que nos ocorre diz respeito ao que ela representa como recurso metodológico capaz de recuperar a complexidade de um tipo de análise que nos permite identificar e recolher os indícios pelos quais julgamos possível elaborar uma narrativa sobre os conflitos de interesses de diferentes atores e setores da sociedade republicana moldaram as conjunturas políticas, econômicas e sociais que, da Primeira República ao regime militar de 1964-85, passando pela Era Vargas e pelo pós 1946, reverberaram a escola secundária por meio de inúmeras e descontínuas reformas e, conseqüentemente, determinaram o lugar ou o não-lugar da Filosofia como disciplina do currículo.

No campo da micro-história, e nos limites de nossos interesses, o conceito de escala ganha especial destaque. O conceito de escala é um empréstimo da cartografia, da arquitetura e da óptica, e diz respeito às relações de proporção comparáveis compreendidas na acomodação do olhar, e, por consequência, à interpretação e representação de um fenômeno particular (Ricoeur, 2007). Seu campo semântico encontra-se relacionado à ideia de que podemos “ver” as coisas a partir de diferentes níveis de observação, mais próximos ou mais distantes, e de diferentes perspectivas (até mesmo de diferentes épocas – recordando o seu uso como recurso metodológico para a historiografia). Diz, portanto, da relação entre a dimensão real de um objeto, fenômeno ou área geográfica e sua representação em um mapa, desenho ou modelo.

A escala cria uma correspondência entre a realidade e sua representação, estabelecendo em ambas as esferas uma proporção relativa entre os componentes. Logo, pode ser entendida como uma dimensão relativa de um objeto ou fenômeno em

relação a outros objetos ou fenômenos: um objeto pode ser considerado grande ou pequeno dependendo do contexto em que é avaliado; o mesmo objeto pode ser grande em relação a outros objetos menores, mas pequeno em relação a outros objetos maiores.

O conceito de escala é utilizado em sentido ainda mais amplo para se referir aos diferentes níveis de análise que se articulam entre o micro e o macro, entre o local e o global, o que permite aos historiadores avaliar as relações de conexão estabelecidas em diferentes níveis de abrangência e compreender como as mudanças históricas se desenvolvem em diferentes escalas. Além disso, a análise em diferentes escalas pode revelar relações de poder e desigualdades que podem não ser aparentes em uma única escala.

Revel (1998) afirma existir três razões para as investigações de pequena escala: a primeira, relaciona-se com a recolocação dos sujeitos históricos e seus agenciamentos no centro da análise; a segunda, diz respeito à análise da pluralidade das interações entre a natureza e a cultura como entretecimentos significativos dos sujeitos históricos; a terceira, informa a aproximação e o afastamento do objeto da investigação em razão dos jogos de escala.

A relação escala e micro-história no campo da historiografia da educação exige raciocinar por singularidades, estabelecer conexões entre caso e contexto, entre micro casos em diferentes níveis de escala. Logo, não se trata apenas de reduzir a escala para identificar indícios a partir dos quais se supõem uma análise flexível e interdisciplinar; uma escala reduzida não representa apenas “diminuir o tamanho do objeto no visor, *significa modificar sua forma e sua trama*” (Revel, 1998, p. 20 – grifos nossos). A ênfase no fazer (prática), no experimentalismo (tentativas) e no micro (detalhamento) definem os traços gerais da micro-história e, não obstante, do exercício indiciário proposto por Ginzburg (1991, 2011). No escopo de nossos interesses, a micro-história se constitui um recurso privilegiado de investigação.

É precisamente o exercício de redução da escala o que permite ao pesquisador identificar os sistemas de contexto em que se inserem os sujeitos, as práticas culturais, as mentalidades, as estruturas políticas, as relações de poder. Desse modo, ao selecionarmos um nível de informação que fosse adequado ao nível de organização de nossos estudos, orientamos nosso olhar ao nível das “micro” realidades que implicam a descontinuidade da Filosofia como disciplina da escola

secundária: o contexto de influência em que as fontes que compõem o *corpus* documental de nossas análises foram produzidas, cada fonte por si mesma, como resultado de um de produção escrita, o contexto da prática; o contexto dos resultados e dos efeitos de normalização que lhe são inerentes; o contexto da estratégia política – todos, em última análise, articulados entre si como uma prática cultural. Nosso esforço se dirige, então, à busca pela compreensão de questões importantes, que, não obstante sua projeção em cada um desses contextos, dizem respeito ao próprio sistema de contextos em que se inscrevem os jogos sociais: “a redução da escala [...] presume que as delimitações do contexto e sua coerência são aparentes, e revela aquelas contradições que só aparecem quando a escala de referência é alterada” (Levi, 1992, p. 155). Desse modo, os fenômenos que escapam ao nível das análises de grande escala assumem significados completamente novos quando se altera a escala de observação. Por isso, inclusive, cumpre destacar que os estudos de natureza micro-história se diferem da análise temática e enfatizam o princípio da variação de escala como ferramenta metodológica essencial para colocar em questão os detalhes negligenciados nas análises de maior amplitude.

A respeito da relação escala e micro-história, notamos a noção de jogos de escala (Revel, 1998; Ricoeur, 2007) para nos referirmos à pertinência do nível de análise micro histórico para compreensão das conexões que passam despercebidas na escala macro histórica. Segundo Revel (1998), são chamados jogos de escala os movimentos de variação de proporção que envolvem a mudança de perspectiva em relação a um objeto, o que significa que um mesmo objeto pode ser visto de diferentes maneiras, dependendo da escala em que é observado. Uma cidade, por exemplo, pode ser vista de diferentes maneiras dependendo da perspectiva: do alto de um prédio, de um helicóptero ou no nível da rua.

O exercício de alternância das escalas de observação permite que diferentes aspectos de um objeto ou fenômeno sejam examinados em diferentes níveis de detalhe e complexidade: “ao mudar a escala não vemos as coisas maiores ou menores, em caracteres grandes ou pequenos, como disse Platão na *República* sobre a relação entre a alma e a cidade; *vemos coisas diferentes*”; ainda: “e cada escala vemos coisas que não vemos em outra escala, e cada escala tem sua própria regra” (Ricoeur, 2007, p. 222-267 – grifos nossos).

O importante a ser destacado é que essas diferentes perspectivas não são vistas como excludentes ou contraditórias, mas sim como complementares: “não há lugar para contradição entre escalas” (Ricoeur, 2007, p. 221). Cada perspectiva traz consigo uma compreensão diferente do objeto; essas, igualmente válidas, definem os parâmetros da construção narrativa. O princípio da variação da escala cria as condições para a construção de uma trama mais densa e complexa: alterar a perspectiva do olhar num jogo de trocas e atravessamentos que vai do macro ao micro, do centro às margens, permite ao pesquisador elaborar uma interpretação mais ampla de seu objeto e, a partir dele, da própria história como aproximação do vivido (Revel, 1998).

A relação entre a variação de escalas e a atividade narrativa se organiza da seguinte forma: uma narrativa é constituída por uma história (ou histórias entrelaçadas) não apenas sobre a “ação humana”, mas também sobre seus significados. Quando contamos uma história, não estamos apenas relatando a sequência das ações humanas, mas também discutindo seus significados. Todas as possibilidades narrativas encontram-se na própria estrutura e materiais da linguagem. Narrar implica uma competência que Ricoeur chama de “compreensão prática”, e que corresponde a compreender integralmente a trama conceitual, tanto em sua totalidade quanto em relação a cada termo enquanto componente do conjunto (Ricoeur, 1994), exercício que, como terminamos de notar, passa não só pelo esforço de conceber uma mudança de escala e considerar a intencionalidade dessa escolha como parte do processo de investigação, como também, e especialmente, pela comparação das visões de mundo que emergem dos diferentes níveis de escala sem que, com isso, se criem conclusões generalistas.

Ora, se admitimos com Levi (1985) e Contreras (1992), ambos recobrados por Chartier (2009), a micro-história como exercício de recortes que permitem a realização de uma análise intensa dos mecanismos de poder que caracterizam uma estrutura sociopolítica própria de um tempo e um lugar determinados, ou, em Ginzburg (1989 *apud* Chartier, 2009) como descrição micro-antropológica dada a condição dos recortes que permitem o acesso às crenças e aos ritos omitidos pelas fontes históricas, então, conceber uma mudança de escala e considerar a própria escolha de escala como poder discricionário torna-se exercício fundamental para promover o “[...]”

corrente epistemológica que separa a história da própria memória coletiva” (Ricoeur, 2007, p. 225).

1.2.3 As fontes, o trabalho documental e a construção narrativa das análises: a escolha pelo método indiciário

O trabalho de seleção das fontes que compõem o corpus documental de nossa pesquisa não dissimulou as dificuldades declaradas por Bloch (2021) ao tratar dos desafios que envolvem a seleção e a contextualização dos testemunhos que possibilitam a observação da história.

No Capítulo II de sua *Apologia da História*, Bloch (2021) declara que os documentos históricos são testemunhos da complexidade das experiências humanas e suas transformações ao longo do tempo. Para o historiador, “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2021, p. 79). Ocorre que a multiplicidade das vivências humanas – as variadas formas de organização social, as inovações tecnológicas, as mudanças culturais e os complexos sistemas de crenças e valores que se desenvolveram ao longo da história – faz com que os testemunhos sejam praticamente incontáveis. Como, então, selecionar os documentos? Limitados pelos objetivos que nos orientam neste trabalho, fomos exigidos da adoção de critérios que nos permitissem explicar quais fontes e por quê.

Interessados pela epistemologia social de Goodson (1991, 1995, 2018), julgamos que, dos muitos testemunhos que nos permitiriam suplementar relatos e propor uma narrativa capaz de explicar o movimento de inclusão e exclusão da filosofia como disciplina da escola secundária republicana, os decretos e as leis que reformaram o Ensino Secundário nesse período bem atenderia aos propósitos da pesquisa. Para nós, os decretos e leis que compõem o corpus documental deste trabalho representam pontos referenciais por meio dos quais colocamos em questão os contextos políticos, econômicos, sociais e culturais que implicaram a seleção, a classificação, a distribuição, a transmissão e a avaliação dos saberes destinados ao ensino no período compreendido em nossas análises. Ao aprovar os regulamentos de instrução, os códigos dos institutos oficiais de ensino, dispor sobre a organização ou a reorganizar o Ensino Secundário e fixar diretrizes, esses decretos e leis comunicam

publicamente uma determinada intenção educativa que traduz, tacitamente, as formas dominantes de poder e as relações do poder hegemônico que subjazem a seleção e a distribuição disciplinar dos saberes socialmente legitimados.

Uma vez selecionados os testemunhos, foi preciso fazê-los falar, afinal “[...] mesmo os [documentos] aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (Bloch, 2021, p. 79). O historiador ressalta que os documentos históricos conservam uma materialidade que possui uma linguagem própria capaz de narrar histórias sobre as culturas que a produziram, razão pela qual as perguntas formuladas pelo pesquisador são determinantes para o tipo de informação que será extraída dos documentos. Os documentos por si só não contêm uma “verdade” objetiva e inalterável, mas oferecem respostas que são, em grande medida, construídas pela forma como são questionados (Bloch, 2021). Por isso, inclusive, o historiador destaca que a relação de interação que se estabelece entre o pesquisador e suas fontes é o que, de fato, orienta a contextualização e a interpretação que este faz dos documentos. É assim que o trabalho de selecionar, contextualizar e interpretar os testemunhos/documentos/fontes não atende senão aos interesses do pesquisador em relação aos propósitos do seu trabalho.

Precisamente por essa razão, o estudo que nos propusemos realizar com os documentos/testemunhos do movimento de inclusão e exclusão da filosofia como disciplina da escola secundária não se limitou ao conteúdo textual das fontes que compõem o corpus documental da pesquisa. Bacellar (2008, p. 62) informa que as condições de trabalho que situam o pesquisador no campo da análise dos documentos históricos é o que lhe permite “[...] cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências”.

A seleção, contextualização e interpretação das fontes que compõem o corpus documental de nossa pesquisa foi realizada em três etapas.

A primeira etapa foi caracterizada pela contextualização dos documentos com objetivo de compreender as possíveis condições em que aquele documento foi elaborado. Bacellar (2008) informa que nenhum documento é neutro de pontos de vista e ideologias. Coube-nos, então, questionar: quais foram os propósitos de proposição desse documento? Quais foram os sujeitos dessa proposição? Quais são os arranjos políticos, sociais e econômicos que circunstanciam o documento e

os sujeitos que lhe implicados pela autoria e proposição? Com isso, destacamos o exercício de “entender o texto no contexto de sua época, e isso diz respeito, também, ao significado das palavras e expressões” (Bacellar, 2008, p. 63).

A segunda etapa foi orientada em razão do cruzamento das fontes documentais com as fontes teóricas, exercício que nos permitiu ampliar as percepções sobre os contextos em que se situam as fontes utilizadas (Bacellar, 2008). Nesse sentido, o exercício de ampliar e reduzir escalas para identificar os indícios que nos permitissem ler e interpretar os interesses políticos, econômicos e sociais que influenciaram as reformas do Ensino Secundário no período analisado foi aplicado ao texto das fontes e aos seus contextos em virtude da relação mútua e intrinsecamente estabelecida entre eles na intenção de ampliar a discussão sobre como decisões curriculares são atravessadas por questões políticas e econômicas, e em particular, a disciplina de filosofia.

A terceira etapa foi realizada em vista da análise e da avaliação das possibilidades que a fonte documental poderia nos proporcionar a fim de que, na condição de pesquisadores, fôssemos capazes de “perceber a qualidade das informações que ela pode ou não nos fornecer, de acordo com a problemática de cada pesquisa” (Bacellar, 2008, p. 68).

O corpus documental de nossa pesquisa é composto pelos seguintes decretos e leis:

- Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890;
- Constituição Federal de 1891;
- Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901;
- Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911;
- Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915;
- Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925;
- Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931;
- Constituição Federal de 1934;
- Constituição Federal de 1937;
- Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942;
- Constituição Federal de 1946;
- Portaria nº 614, de 10 de maio de 1951;

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961;
- Constituição Federal de 1967;
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971;
- Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.

Consideradas as fontes de nossa investigação, a escolha que fazemos pelo paradigma indiciário como método de pesquisa se justifica, especialmente, em razão da heurística (que no campo investigação histórica se remete às pesquisas de fontes e documentos) e da microanálise (prática essencialmente baseada na redução de escala de observação do objeto, procedimento que diz respeito a uma postura metodológica de observação, e não ao objeto de pesquisa). Em Ginzburg (1991, 2011) notamos as origens do método que nos orienta: um modelo epistemológico que procede a enunciação de hipóteses elaboradas a partir da coleta e interpretação dos detalhes menores encontrados, na investigação das fontes históricas, aquém da atenção do observador. É precisamente a atenção ao inadvertido, aos vestígios que bem frequentemente passam despercebidos o que primeiro caracteriza o paradigma indiciário como um “método interpretativo, baseado na apreensão dos detalhes marginais e irrelevantes enquanto chaves reveladoras” (Ginzburg, 1991, p. 96)²².

²² Considerando o objetivo de suas análises, Ginzburg realiza aproximações entre as práticas investigativas empreendidas por Giovanni Morelli, Sigmund Freud e a personagem Sherlock Holmes, do escritor e médico escocês Conan Doyle. Conforme o método de análise de obras de arte criado por Morelli para atribuição de originalidade (distinção das cópias dos originais), Ginzburg (1991) reforça um importante aspecto do que ele nomeia como “paradigma conjectural”: concentrar atenção nos detalhes menores e não nas características explícitas: é precisamente a concentração nos detalhes o que permite reconhecer o peculiar, o tênue, o irregular, a anomalia, os detalhes que caracterizam a autoralidade. Recordando Longhi (1967), Ginzburg (1991) reforça que o método adotado por Morelli não encontra manejo no nível da estética, mas no nível da filologia, e, enquanto “abordagem semiótica”, torna possível identificar o que é ímpar em cada artista. Segundo o historiador, os escritos de Morelli parecem um arquivo policial. É justamente a identificação dos vestígios e a explicação dos detalhes, inclusive dos anatômicos o que, em certa medida, aproxima Morelli das práticas investigativas de Sherlock Holmes – Conan Doyle provavelmente estava familiarizado com o trabalho de Morelli, que também era médico. O ponto de partida de Sherlock Holmes não é outro senão a coleta de vestígios: recolher, na cena do crime e nas entrevistas com as pessoas envolvidas, os detalhes (especialmente aqueles que apresentam menor significância); recolhidas as evidências, Holmes formula suas hipóteses e as confronta com os fatos observados na investigação. O que Sherlock Holmes realiza é, em última análise, uma conjectura de detalhes. Por seu lado, Freud via como próximas da psicanálise tanto as práticas investigativas de Morelli quanto aquelas empreendidas por Sherlock Holmes, personagem de Conan Doyle. Para Freud, são os pequenos detalhes (ou “a significância dos detalhes secundários”) os responsáveis pela compreensão do mundo psíquico. Referindo-se à Morelli, Freud (1914, p. 222 *apud* Ginzburg, 1991, p. 94) afirma: “[...] seu método de investigação encontra-se estreitamente relacionado à técnica da psicanálise [que também está acostumada] a conjecturar coisas secretas ou encobertas a partir dos traços menos prezados”.

Caracterizando-se como um importante aporte metodológico para o desenvolvimento interpretativo interdisciplinar situado no âmbito da microanálise, o paradigma indiciário nos coloca no espaço de uma narrativa histórica aberta em que a participação do pesquisador constitui fator fundamental num processo em que a arte de fazer descobertas por meio da arguição sensível, criativa e inteligente dos indícios, passa, diretamente, pelo olhar que lê uma pista e não outra, que elege um interesse e não outro, que escolhe um caminho ou argumento e não outro; pelo exercício de conjectura criativa que “[...] a partir de dados aparentemente negligenciáveis [lhe permite] remontar uma realidade complexa não experimentável diretamente” (Ginzburg, 2011, p. 152).

O esforço de recolher as evidências que nos permitissem ler e interpretar os interesses políticos, econômicos e sociais que influenciaram a construção do currículo e, conseqüentemente, a organização política da escola (o que concorre também sua organização didática e pedagógica) no referido período ilustra também o esforço pela construção de agenciamentos²³ com cada campo do saber, e, em cada agenciamento, identificar o que é menor, desviante, logo, o que se revela como condição de mudança a partir das subestruturas, das micropolíticas – porque nossas questões e inquietações estão sempre mudando, e porque a elaboração de nossas interpretações sobre a história da Filosofia escolar é processo sempre (re)articulado, produzido na disjunção do tempo como resposta à inevitável subordinação ao passado “ficamos pelo menos livres no sentido de que, condenados sempre a conhecê-lo exclusivamente por meio de seus vestígios, conseguimos, todavia, saber sobre ele muito mais do que ele julgara sensato nos dar a conhecer” (Bloch, 2001, p. 78).

Cumpramos reforçar que a identificação e a coleta dos detalhes, bem como sua leitura e interpretação não se limitou ao conteúdo formal das fontes selecionadas na composição do corpus documental da pesquisa. O emprego do paradigma indiciário aos contextos das fontes foi o que nos permitiu compreender não só as mudanças formais nas políticas educacionais, como também as intenções subjacentes a essas mudanças.

²³ Nesse ponto, mais uma vez, acentuamos nossa proximidade com o pensamento deleuziano. Cumpramos considerar os agenciamentos como processos concretos e materiais que incidem na criação de desejos, isto é, organizar os fluxos desejantes capaz de identificar e dar uma subjetividade a cada sujeito, pois “não há agenciamento mecânico que não seja um agenciamento social, nem agenciamento social que não seja um agenciamento coletivo de enunciação” (Deleuze; Guattari, 1977, p. 147).

Sobre a construção narrativa de nossas análises. Chamamos narrativas os textos orais, escritos ou visuais, que circulam nos diferentes espaços da vida social operando a interlocução das leituras, das interpretações e das explicações que associam as relações entre os discursos e o exercício do poder. Conforme Aguiar e Ferreira (2021, p. 3), algo se passa com o ato de narrar que nos permite aplicar sua prática como método de investigação no campo da pesquisa historiográfica “[...] tomando-a como gênero textual, modo de obtenção de informações e forma de registro do percurso investigativo”.

Oportunamente recordamos o entrelaço entre os historiadores narrativos e estruturais notado por Burke (1992) e Hobsbawm (1998) quando das análises empreendidas por esses autores a partir do texto *The revival of narrative*, de Lawrence Stone (1979). Ora, ainda que toda história escrita assuma, em alguma medida, algum tipo de forma narrativa (Ricoeur, 1984 *apud* Burke, 1992), o que se nota diz respeito ao modo como a tradição historiográfica opõe a narrativa tradicional (ligada aos acontecimentos) à narrativa das estruturas, sendo, a primeira, ocupada pela análise e interpretação da história a partir dos atos e das decisões políticas, e, a segunda, mobilizada pela interpretação e análise das estruturas econômicas e sociais. De um lado, faz-se saber da crítica dos historiadores estruturais – para esses, a ênfase nos acontecimentos termina por esquecer importantes aspectos do passado (como a experiência dos modos de pensar das pessoas comuns); por seu lado, os defensores da narrativa tradicional observam que “a narrativa das estruturas é estática e, assim, em certo sentido, não-histórica” (Burke, 1992, p. 331). Ao exposto, acrescentamos as reações que, segundo o historiador Giovanni Levi, se constituíram a partir da década de 1970 em torno da redução da pesquisa e da narrativa histórica como atividade retórica de natureza estética: de um lado, a antropologia interpretativa de Clifford Geertz; de outro, a micro-história, fundada no marxismo e no irracionalismo filosófico. Desse modo, “o principal conflito não é entre a nova história e a história tradicional, mas antes o significado da história como uma prática interpretativa” (Levi, 1992, p. 136).

Sobre isso, Chartier (1990) reconhece que, no âmbito da história cultural, o processo de “retorno à narrativa” significa uma renúncia ao paradigma positivista de escrita da história, ou seja, de distanciamento de uma descrição factual, cronológica e objetiva dos eventos históricos, sobretudo aqueles de temas econômicos e políticos,

para dar lugar a uma ação narrativa que propõe outros modos de escrita da história. A narratividade adquire amplo sentido na história cultural quando ocupa o lugar de interlocutora das leituras, das interpretações e das explicações emprestadas pelo historiador, o que, segundo o autor, compõem as tramas e as intrigas desvendadas pelo pesquisador por meio dos vestígios e dos indícios contextuais, pelas realidades que os produziram e suas relações de poder. Para o autor, assumindo uma certa pluralidade nos modos da escrita, o retorno à narrativa na história cultural determina a forma emblemática da diferenciação da narrativa histórica clássica e, também, dos relatos verosímeis ou fictícios, conferindo-lhe legitimidade acadêmica fora da concepção estruturalista das ciências humanas modernas.

Também a esse respeito, Ricoeur (1994) reflete a relação entre o “tempo vivido” e a “narração”, dimensões que, conforme afirma, pareciam antes inconciliáveis. Em *Tempo e Narrativa Histórica*, Ricoeur resgata o estatuto da narrativa considerando que sua presença pode ser observada até mesmo nos discursos historiográficos que explicitamente quiseram rejeitá-la: o não-narrativo sequer existe, afirma o filósofo. Embora reconheça que a inteligibilidade da história seja obviamente necessária, como sugeriram os historiadores associados aos *Annales*²⁴, Ricoeur reafirma o acontecimento como interação dialética que liga a pesquisa histórica como prática interpretativa à narrativa histórica como prática social, proposição que merece um breve exame.

Opondo-se à tradição estruturalista que prevaleceu sobre a historiografia francesa dos anos de 1945 a meados da década de 1970, Ricoeur resgata a noção de acontecimento como retorno à vida, às sensibilidades e ao comportamento humano: “é sempre na fronteira da história, no fim da história que se compreendem os traços mais gerais da historicidade”, afirma Ricoeur (2007, p. 225). Recuperando a filosofia aristotélica, Ricoeur (1994) entende que a atividade narrativa possui duas dimensões: o *muthos* (acontecimento) e a *mimese* (ação). Para o filósofo, todo acontecimento resulta, sempre, de uma ação significativa mutuamente exercida entre

²⁴ O problema da inteligibilidade da história para a *Escola dos Annales* diz respeito ao modo de compreensão do tempo, que, a partir de então, passa a incorporar as qualidades próprias das ciências sociais afirmando a qualidade científica da história. Assim, quando a história começa a considerar uma humanidade naturalizada, o tempo real (distinto do tempo abstrato da Filosofia) torna-se inteligível, pensável; deixa de ser resultado da especulação metafísica e passa a ser reconhecido como construção conceitual.

o discurso e a experiência que se faz no e pelo discurso: “operações mediadoras entre a experiência viva e o discurso” (Ricoeur, 1994, p. 56). Assim sendo, o acontecimento e a ação não se separam, apenas se apresentam metodologicamente separados para colocar o dilema do tempo (historicidade) e da narrativa (comunicação): o tempo se torna “humano” precisamente quando é “organizado à maneira de uma narrativa”, e a narrativa extrai o seu sentido exatamente da possibilidade de “retratar os aspectos da experiência temporal” (Ricoeur, 1994, p. 61). É precisamente o movimento de circularidade entre *muthos* e *mimese* (a performance entre a representação e o representado) o que cria as condições por meio das quais podemos colocar em questão a tensão dialética entre a coerência (concordância) do discurso e a complexidade da vida (discordância); é precisamente esse movimento o que assegura a materialização do acontecimento como sentido público da experiência.

O conceito de acontecimento encontra-se relacionado com a ideia de narrativa e sentido: a narrativa é o que torna possível atribuir sentido aos eventos históricos, organizando-os numa estrutura coerente capaz de conferir significado e direção à experiência de vida dos indivíduos e suas coletividades (Ricoeur, 1994). Para o filósofo, o acontecimento é um evento singular que rompe com a continuidade do tempo e que exige uma explicação ou uma interpretação. O acontecimento é da ordem da ruptura: uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece; é sempre no âmbito da materialidade que o acontecimento se efetiva, que é efeito. O acontecimento se produz numa dispersão material, encarnado na própria mundanidade dos eventos, na experiência do vivido, processo que ocorre dentro de um contexto social e cultural específico, o que significa que as narrativas que criamos para explicá-los são moldadas pelas nossas crenças, valores e tradições. O acontecimento é construção subjetiva que depende da interpretação que lhes atribuímos.

A consciência da narrativa histórica, reafirmada por Ricoeur (1994, 2007) tem implicações importantes. O mais importante é garantir o retorno da experiência, da sensibilidade e da ação humana a uma historiografia que em casos extremos parecia quase abstrair do homem. A proposta ricoeuriana para recuperar a consciência da narrativa histórica coloca em suspenso o determinismo: ao trazer em seu cerne as escolhas dos personagens que a habitam e que entrelaçam sua trama, a escrita

narrativa coloca em evidência uma história em que as decisões são tomadas na própria História: compreender a presença da ação humana na história requer compreender que o enredamento da história acontece numa sucessão de ações e de intenções que expõem um movimento de sentido sempre imprevisível.

O paradigma indiciário prescreve um movimento contínuo de coleta, observação e interpretação, postulante de uma escrita essencialmente narrativa: é precisamente a escrita narrativa o que permite ao pesquisador ligar os pontos dos indícios atribuindo-lhes sentido. Por seu lado, a escrita narrativa é sempre criativa e atravessada pelas representações e intenções do pesquisador, o que lhe exige tomada de posição e implicação. Tomemos como exemplo a imagem de uma tecelagem. No interior do ateliê, um tecelão, seu tear e seus fios. Seu ofício é tecer. Ele escolhe os fios e determina a trama. No tear, os fios são urdidos com o propósito de produzir um tecido novo. O tecido se compõe da trama singularizada pelo tecelão; a ele pertencem as intenções e os desejos pelos quais se realiza o feitura do tecido. A imagem da tecelagem recobra a escrita narrativa deste texto: narramos o que julgamos relevante e colocamos na narrativa nossas representações e expectativas enquanto pesquisadores interessados pelas questões que se encontram entremeadas entre a História, a Educação e a Filosofia.

Ora, porque a escrita narrativa não assume compromisso com a realização de estudos replicáveis ou desenvolvidos a partir de modelos da ciência galileana, que, precisamente, seus movimentos de configuram como exercício permanente de construção por desconstrução (Aguilar; Ferreira, 2021), então, confessar a narrativa como gênero e método no âmbito da historiografia significa admitir a pesquisa histórica como movimento de autoria e formação: o exercício narrativo é, sobretudo, formativo. Assim, as experiências de leitura e interpretação representam a produção de sentidos e de sensibilidades do narrador ao longo da história narrada e, para nós, esses elementos constituem-se como expressão singular do processo de constituição da identidade da escrita da história como movimento que representa também a identidade do narrador, no entremeio sujeito (nós), indícios e narrativas existentes.

Em vista do exposto, nesta e nas seções anteriores, reforçamos que nosso itinerário investigativo se constitui aberto e modificável em todos os seus níveis. Em seu decurso assumimos o fazer historiográfico como exercício interdisciplinar, contínuo e flexível de compreensão do passado, e nosso esforço se dirige pela

elaboração de uma narrativa “densa o bastante para lidar não apenas com a sequência dos acontecimentos e das intenções conscientes dos atores nesses acontecimentos, mas também com as estruturas – instituições, modos de pensar, etc.” (Burke, 1992, p. 339). Dito de outro modo, cumpre-nos questionar a relação entre o acontecimento e a estrutura a fim de compreender, de maneira histórica, os conflitos de interesse que disputam a escola, que fazem do currículo um campo de conflitos e contradições, e que implicam a descontinuidade da Filosofia como disciplina da escola secundária.

Consequentemente, nossas leituras e interpretações encontram-se marcadas pela intencionalidade de quem questiona as fontes, seus sujeitos e contextos. A leitura, a interpretação e a escrita de uma história da Filosofia como disciplina escolar, dadas no presente de nossas ações, intenções de leitura e recortes das fontes, circunstanciam o contexto de influência das reformas que organizam a escola republicana brasileira entre 1890 e 1982 num movimento que atravessa as narrativas teóricas (os conceitos e contextos), as narrativas históricas (as pesquisas sobre o período investigado), as narrativas metodológicas e analíticas (epistemológicas e da ordem operacional), os vestígios e os sinais lidos nos decretos e leis que compõe nosso *corpus* de pesquisa, e, por último, as nossas próprias narrativas, experiências pessoais e acadêmicas, sensibilidades, interesses, intencionalidades.

CAPÍTULO 2

OS DITOS E (INTER)DITOS DA PESQUISA EM HISTÓRIA DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: MOVIMENTOS DE SENTIDO, DIREÇÃO E LACUNAS

Pode-se contar mais ou menos aquilo que se conta, e contá-lo segundo um ou outro ponto de vista.

(Gerard Genette, em *O discurso da narrativa*, 1995)

Este capítulo tem como propósito sistematizar os enredos de leitura e reflexão elaborados a partir da identificação, do inventário, da descrição e da análise das pesquisas que subscrevem suas temáticas em torno da história da Filosofia como disciplina escolar. Nele, operamos um exercício de composição narrativa que comporta os seguintes aspectos: diz da dimensão subjetiva, das crenças, dos desejos, das teorias, dos valores ou das outras razões intencionais que conduziram as escolhas e o ordenamento dos procedimentos que nos permitiram realizar o trabalho de revisão bibliográfica sistemática que informamos a seguir – nesse sentido, assume o cuidado com a descrição dos contextos que circunstanciam a leitura indiciária com a qual nos ajustamos; confere inteligibilidade e rigor teórico e metodológico aos movimentos de sentido, direção e lacunas observados no íterim de nossas análises; designa um exercício contínuo de reflexão e aprimoramento do trabalho de investigação que propomos realizar, o que nos aproxima sobremaneira de nosso objeto e modifica sensivelmente os termos em que nos colocamos como pesquisadores: “narramos o que julgamos relevante [e colocamos na narrativa] nossas representações e expectativas” (Aguiar; Ferreira, 2021, p. 3).

O trabalho de análises que apresentamos neste capítulo torna-se particularmente interessante na medida em que as muitas direções que se viram possíveis no decurso da revisão bibliográfica sistemática e do estado da arte a que ela se propõe nos permitiram colocar em questão como os objetos interessados pelas pesquisas tematizadas pela história da Filosofia como disciplina escolar estruturam

seus discursos e se movimentam discursivamente²⁵ criando relações de diálogo entre si.

Nosso ponto de partida prescreve um trabalho de revisão bibliográfica (Levy; Ellis, 2006) com a finalidade de definir os limites da pesquisa que desejamos desenvolver no campo da história das disciplinas escolares. Designam os pontos pelos quais nos orientamos nessa etapa de nossa pesquisa: a disciplinarização da Filosofia – nesse caso, interessa-nos, antes, entender como os saberes da Filosofia se tornaram propriamente escolares –, o lugar e o não-lugar da Filosofia no quadro das disciplinas escolares, as relações históricas que entremeiam os conhecimentos filosóficos no âmbito do currículo e da cultura escolar ao longo do tempo e em conta de diferentes escalas de observação e interpretação.

A escolha pela realização de um trabalho de revisão bibliográfica sistemática que nos permitisse encaminhar um “estado da arte” (Ferreira, 2002; Romanowsky; Ens, 2006; Megid Neto; Carvalho, 2018) se justifica na medida em que reconhecemos a importância de tratar, com máximo rigor metodológico, os procedimentos de busca, identificação e seleção dos trabalhos circunstanciados pela história das disciplinas escolares. Desse modo, conhecer, descrever, analisar e avaliar a produção do conhecimento sobre a história da Filosofia como disciplina escolar, para, em seguida, verificar as tendências, os avanços e as limitações que aí se envolvem.

2.1 A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO E A ADOÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA

Conforme Levy e Ellis (2006), o trabalho de revisão bibliográfica sistemática tem como fim a elaboração de um “estado da arte” para demonstrar que a pesquisa em questão contribui com algo novo para um corpo de conhecimento já existente. Por

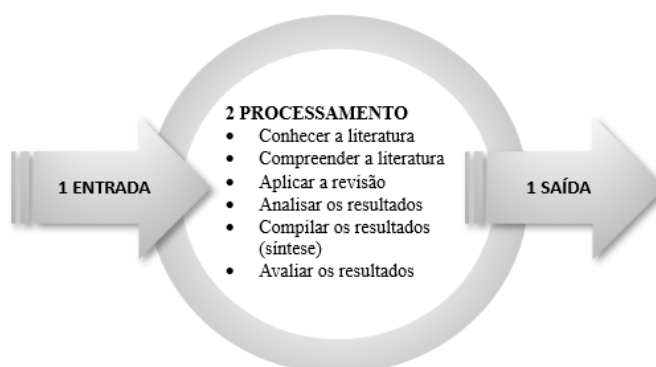
²⁵ Cumpre esclarecer que não temos a intenção de realizar qualquer tipo de análise do discurso atravessando nosso objeto pelos estudos da linguística e da comunicação. O que nos interessa diz antes da compreensão de como são produzidos os enunciados pelos quais notamos haver um movimento de sentido na pesquisa em história da Filosofia como disciplina escolar. Dito de outro modo: seja pelo recorte do tema, pela abordagem teórico-epistemológica, pelo uso dos diferentes métodos de análise empregados na pesquisa em história da educação, ou, ainda, pela dispersão histórica da produção dessas pesquisas, cada um dos trabalhos determina uma situação de comunicação (em última análise, a pretensão de seus autores é comunicar os resultados de sua pesquisa), e o que se comunica é, antes, uma intenção que organiza o discurso em razão de como o autor deseja ser interpretado. Assim sendo, as noções de discurso e discursivo são tomadas como condição de entendimento das operações ilocucionárias desprendidas dos textos analisados.

seu lado, e enquanto estudo de síntese integrativa, o “estado da arte” têm como objetivo promover a relação entre a consolidação de uma área de conhecimento científico com os estudos periódicos de descrição, análise e avaliação do conjunto de uma produção (Megid Neto; Carvalho, 2018).

Quando desenvolvida a rigor um itinerário analítico, metódico, transparente e reaplicável, conforme argumentam Levy e Ellis (2006), o trabalho de revisão bibliográfica sistemática e o “estado da arte” que a partir dele se permite elaborar, assegura ao pesquisador uma avaliação rigorosa e confiável das pesquisas realizadas dentro de um tema específico. Por essa razão, as pesquisas assim tipificadas têm se mostrado fundamentais para fortalecer a socialização de resultados e contribuições em determinada área do conhecimento: consolidar evidências e resultados obtidos em estudos anteriores sobre o tema de interesse; identificar limitações, lacunas, necessidades; fornecer base teórica e modelos para direcionar adequadamente novos tópicos e oportunidades de pesquisa, até mesmo para refutar ou validar hipóteses, ou para criar novas hipóteses sobre um tópico de pesquisa específico, o que, necessariamente, contribui para a definição de políticas e agendas de pesquisa. Admitir essa premissa nos permitiu caminhar no sentido de construir um significativo escopo teórico sobre a história da Filosofia como disciplina escolar, e apontar as restrições sobre o campo em que se movem as pesquisas e suas lacunas de disseminação.

Levy e Ellis (2006) descrevem o trabalho de revisão bibliográfica sistemática como uma “sequência de etapas e atividades” que, em última análise, designam um processo analítico, metódico, transparente e replicável, capaz de recolher, conhecer, compreender, analisar, sintetizar e avaliar a produção acadêmica em determinada área com propósito elaborar um “estado da arte”. Conforme os autores, essa “sequência de etapas e atividades” deve ser desenvolvida em três fases principais: entrada, processamento e saída, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 4 - Etapas da revisão bibliográfica sistemática



Fonte: Elaborado pelo autor; adaptado de Levy e Ellis (2006)

A etapa de “entrada” é caracterizada pela identificação das informações preliminares que serão processadas, isto é, de constituição do *corpus* sobre o qual, posteriormente, será elaborada a síntese integrativa que constitui o “estado da arte” – em nosso caso, dos relatórios de pesquisa em nível stricto sensu (teses e dissertações); artigos em língua portuguesa, revisados por pares e publicados em periódicos de acesso aberto com escopo na história da educação; trabalhos completos publicados nos volumes temáticos do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar das reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). A etapa de “entrada” inclui também o protocolo de como será realizada a revisão bibliográfica sistemática – isto é, a descrição dos procedimentos, das técnicas e das ferramentas que serão utilizadas na fase do “processamento”. Por seu lado, a etapa de “saída” designa a elaboração dos relatórios e sínteses de resultados em vista da compreensão de como se comportam as tendências epistemológicas e metodológicas que elaboram e fazem circular as ideias em um determinado campo de produção do conhecimento científico. Nosso interesse se vincula, especialmente, à necessidade de compreender as relações que nosso objeto mantém com outros campos de saber e o lugar que ele ocupa no âmbito maior da história das disciplinas escolares e da historiografia da educação, o que, nos domínios de nossa pesquisa, torna possível colocar a questão de como os saberes da Filosofia se tornaram propriamente escolares, e, em conta do caráter especulativo que esse trabalho

comporta, situar, fundamentar e contextualizar os contextos de influência que marcam a descontinuidade da Filosofia como disciplina escolar no Brasil.

Em tempo, e antes de passarmos à descrição dos procedimentos que nos orientaram no trabalho de revisão bibliográfica sistemática e de elaboração do “estado da arte”, reconhecemos por bem admitir a natureza não conclusiva desse processo: primeiro, porque ele não se encerra em si mesmo, ao contrário, ele se insere no âmbito de uma pesquisa que concorre avaliar a influência dos interesses políticos, econômicos e sociais que implicaram a presença, a ausência ou a presença-ausente da Filosofia como disciplina escolar no período 1890-1982; depois, porque pressupõe uma trajetória de atravessamentos e rupturas imbricadas em nossas aberturas subjetivas – a produção de mapas e de itinerários descritivos e analíticos da produção acadêmica em determinado campo do conhecimento é um processo crivado pela representação de uma intenção de pesquisa, dos interesses do pesquisador (Megid Neto; Carvalho, 2018); por fim, porque reclama essa relação de subjetividade e intencionalidade que mantemos com o objeto e com o desejo de conhecê-lo, e porque a rigor da própria ciência, reclama o reconhecimento dos limites da razão e do próprio saber.

Desse modo, e em conta da elaboração de inventários descritivos e analíticos que dessem conta dos questionamentos e indagações que atravessam os interesses desta pesquisa, foram (i) definidos os descritores de busca pela identificação de palavras-chave e, a partir delas, da elaboração de *strings* – cadeia de caracteres que armazenam informações textuais (utilizados para procedimento de busca, identificação e extração de arquivos em bases de dados); (ii) definidas as bases de dados para realização das buscas, a aplicação dos filtros por ano, grande área do conhecimento, área de concentração e área de avaliação, os critérios de inclusão e exclusão.

Quanto às palavras-chave, foram nomeadas palavras que exercessem função sintática clara em relação ao objeto de nossa pesquisa – ou seja, palavras que desempenhassem, em títulos, resumos e textos completos as funções integrantes: de complemento verbal, complemento nominal; e acessórias: adjunto adverbial e adjunto adnominal; foram excluídas as palavras que pudessem desempenhar as funções de sujeito, predicado, aposto e vocativo. Nomeadas as palavras-chave, foram elaborados *strings*, isto é, sequências de caracteres com radicais das palavras-chave interligadas

por operadores lógicos articulados por letras, números e/ou símbolos. A seleção das palavras-chave e, a partir delas, a elaboração de *strings*, nos permitiu produzir indicadores semânticos claros e, a partir deles, fazer extrair das bases indexadoras os elementos que constituem o *corpus* de nossa análise para elaboração do “estado da arte”.

De saída, pautamos a escolha pela delimitação da busca entre os relatórios de pesquisa produzidos em nível de doutoramento e mestrado por entendermos que as pesquisas desse tipo constituem a principal fonte de produção acadêmica e científica que expressam a construção de conhecimento em uma área de pesquisa. Todavia, decorrida as primeiras tentativas na localização de evidências, consideramos a necessidade de alterar o protocolo da revisão abrangendo, também, as bases indexadoras de artigos e/ou trabalhos completos apresentados e publicados em reuniões científicas. Depois disso, foram realizadas buscas em três bases de dados: (1) Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTD/Capes), serviço de repositório que contém informações detalhadas sobre as Teses e Dissertações a partir do COLETA CAPES; (2) na Comunidade Acadêmica Federada (CAFe CAPES), um serviço de gestão de identidade que reúne instituições de ensino e pesquisa brasileiras através da integração de suas bases de dados; (3) repositório de publicações anpof.org da ANPOF – neste, em razão da natureza das publicações (volumes temáticos correspondentes aos GT e que compõem as coletâneas das reuniões científicas) não foram realizadas buscas a partir dos *strings*. A busca com a utilização de *strings* foi realizada apenas nas bases CTD/Capes e CAFe CAPES, procedimento que obedeceu, também, a aplicação dos filtros por ano, grande área do conhecimento, área de concentração e área de avaliação, conforme sintetizamos e ilustramos no quadro a seguir.

Quadro 1 - Nomeação das palavras-chave, *strings* e filtros

Palavras-chave	
Filosofia	Cultura escolar
História da Filosofia como disciplina escolar	Currículo
Disciplina escolar	Ensino Secundário / Ensino Médio
História das disciplinas escolares	Reforma do Ensino Médio
Strings	
("história da filosofia como disciplina escolar") ("história das disciplinas escolares") AND ("cultura escolar") AND ("filosofia") ("filosofia escolar" OR "disciplina escolar") AND ("ensino médio" OR "ensino secundário") ("currículo escolar") AND ("filosofia") AND ("ensino secundário" OR "ensino médio") ("filosofia") AND ("reforma do ensino médio")	
Filtros	
Grande Área: Educação Área de Concentração: História da Educação Área de Avaliação: História da Educação Ano: 2006-2021	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

O interstício 2006-2021 se justifica como corte temporal no levantamento dos trabalhos que compõem o *corpus* de nossa revisão bibliográfica sistemática pelas razões que seguem descritas.

Em 2006 foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN-EM). O volume 3 do documento, dedicado ao que já se convencionava chamar de Ciências Humanas e suas Tecnologias desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM) desde 1999 trouxe um capítulo dedicado à Filosofia e seu ensino, reforçando, com maior clareza, a identidade do conhecimento filosófico, os objetivos da Filosofia no Ensino Médio, as competências requeridas para a disciplina nesse nível de ensino, as habilidades formadoras dessas competências, bem como a sugestão de conteúdos e de metodologias próprias ao saber filosófico aplicado ao Ensino Médio. Cumpre reforçar que esses traços distintivos se encontram registrados já nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+), documento publicado em 2002. Não obstante o reconhecimento do valor plural atribuído à Filosofia pelos PCN+: “não existe uma filosofia – como há uma física ou uma química –, o que existem são filosofias” (Brasil, 2002), as OCN-EM se posicionam assertivas ao afirmarem que: “mesmo sem o status de obrigatoriedade, a filosofia, nos últimos tempos, vem passando por um processo de consolidação

institucional [...] representada pela presença constante de preocupações filosóficas de variador teor” e que, por isso, “*a filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio*” (Brasil, 2006, p. 15 – grifos nossos). A publicação das OCN-EM rompe com a prescrição de uma filosofia reduzida a um saber integrador nos projetos transversais do Ensino Médio, conforme postulado nos documentos anteriores, e a reconhece, ao lado da história, da geografia, e da sociologia, como uma disciplina escolar.

Ainda em 2006 a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), criou o Grupo de Trabalho (GT) Filosofar e Ensinar a Filosofar. A criação do referido GT demonstra o interesse da ANPOF em dialogar com a pesquisas sobre ensino de Filosofia para refletir os temas que circulam na e pela interação entre o filosofar e o ensino da Filosofia, e examinar filosoficamente os temas e os problemas concernentes à Filosofia e seu ensino nos âmbitos da escola, da universidade, das leis e dos materiais didáticos. A vinculação de um capítulo dedicado à Filosofia e seu ensino nas OCN-EM e a criação de um grupo de trabalho dedicado à essa discussão no âmbito maior da pesquisa em Filosofia corroboram, conforme destacamos adiante, significativo recrudescimento pela temática.

O ano de 2021 encerra o corte temporal descrito para o trabalho de revisão bibliográfica sistemática informando um intervalo de quinze anos. Nele, intentamos sistematizar o campo das pesquisas em história das disciplinas escolares e reconhecer nos principais resultados de nossa investigação o lugar ocupado pela temática da história da Filosofia como disciplina escolar, suas abordagens dominantes e emergentes, as possíveis lacunas dessa produção e, por conseguinte, os campos abertos à exploração em pesquisas futuras.

Os critérios de exclusão utilizados para seleção dos trabalhos que compõem o *corpus* de nossa análise foram definidos com base no objetivo que nos orienta nessa revisão: compreender como se comportam as pesquisas que subscrevem a história da Filosofia como disciplina escolar tanto no campo de estudos da história das disciplinas escolares como nas possíveis relações com outros objetos de pesquisa nos distintos campos de investigação que entremeiam a historiografia da educação. Por essa razão, foram considerados a aderência da pesquisa com nosso objeto e campo de estudos, determinação da qualidade dos estudos e dos critérios metodológicos empregados por seus autores para construção da análise e acurácia

dos resultados. Quanto à inclusão, os trabalhos identificados foram submetidos a uma primeira leitura, em que procedemos o reconhecimento dos títulos, resumos e palavras-chave – estas, analisadas pela correspondência e conformidade com as palavras-chave nomeadas na construção dos *strings* de busca; evidenciada a pertinência dos trabalhos em relação aos objetivos de nossa pesquisa, procedemos uma segunda leitura, desta vez em vista do reconhecimento da introdução e da conclusão dos textos. As teses, dissertações, artigos e trabalhos completos que não atenderem os objetivos de busca e os critérios de inclusão foram dispensados de nossa revisão.

2.2 INVENTÁRIOS DE SENTIDO, DIREÇÃO E LACUNAS: UM MAPA DE TENDÊNCIAS E INTENÇÕES NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

Segundo nos informa o dicionário Michaelis (2023, s/p.), um mapa é uma “representação gráfica, em escala reduzida, dos dados relativos a uma superfície total ou parcial”. A definição de mapa é originalmente perspectivada pela geografia referindo-se à elaboração de cartas para representação dos fenômenos geofísicos. Não temos intenções geográficas, por óbvio. Nomeamos esta subseção como ‘mapa de tendências e intenções’ porque pretendemos que as análises que seguem nos localizem no espaço da produção do conhecimento interessado pela história das disciplinas escolares. A propósito do que fizeram Deleuze e Guattari em *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*²⁶, nossa intenção nos aproxima do exercício cartográfico na medida em buscamos produzir inventários descritivos, analíticos e avaliativos: (i) das condições em que têm sido produzidas as pesquisas que, entremeadas nos campos da história e da educação, se interessam pela história da Filosofia como disciplina escolar – considerada a variação temporal e a dispersão dessa produção

²⁶ A apropriação que fazemos do termo cartografia corrobora o trabalho realizado por Deleuze e Guattari a partir do método intuitivo de Henri Bergson e da genealogia de Michel Foucault. Com Bergson, Deleuze introduziu na cartografia os conceitos de diversidade e temporalidade, reforçando o conceito de duração como um fluxo ininterrupto de mudança; em Foucault, além de sua apreciação pelas metáforas geográficas, Deleuze parece ter se inspirado no conceito de dispositivo, estruturas móveis e heterogêneas que terminam por caracterizar o mapa como um rizoma: “a variabilidade, a polivocidade das direções é um traço essencialmente de espaços lisos, do tipo rizoma, e que modifica a sua cartografia” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 54).

em razão dos espaços acadêmicos de investigação (ii) da descrição, da interpretação e da avaliação analítica e compreensiva das tendências, dos avanços, das contribuições e das eventuais lacunas observadas no íterim do tratamento teórico-epistemológico do objeto e dos procedimentos metodológicos empregados nos trabalhos identificados.

Tendo em conta os estudos de natureza avaliativa e de síntese integrativa propostos, o trabalho de cartografia foi realizado em três etapas que envolveram processos de busca e classificação. A primeira etapa das buscas foi realizada em 2021/2 no BTD/Capes. Considerados os *strings* de busca descritos no Quadro 1, foram identificados 27 (vinte e sete) relatórios de pesquisa; aplicados os critérios de exclusão e inclusão mencionados acima, foram selecionados 15 (quinze) trabalhos, segundo a síntese apresentada a seguir.

Quadro 2 – Relação de teses e dissertações sobre a história da Filosofia como disciplina escolar (2006-2021)

	ANO	TIPO	TÍTULO	AUTOR	PPG	INST.
1	2006	D	O pensamento filosófico e o ensino da filosofia na escola secundária: uma interpretação dos planos de curso do Colégio Pedro II (1837-1951)	André S. da Cruz	PPGED	UFU
2	2006	D	Trajetórias do ensino de Filosofia no Brasil: rupturas e continuidades	Eloy Pupin	PPGE	Centro Univ. Moura Lacerda
3	2008	D	A construção do lugar da Filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense	Ademir A. P. Mendes	PPGE	UFPR
4	2010	D	A Filosofia como disciplina escolar: perspectivas e caminhos de sua curricularização na rede municipal de ensino de Curitiba	Elisabete Rocha	PPGE	UFPR
5	2012	D	A Filosofia no currículo do ensino médio de Mato Grosso do Sul: aspectos normativos e conceituais	André S. Ferreira	PPGE	UFGD
6	2012	D	A Filosofia no currículo do ensino médio: aspectos discursivos nos documentos oficiais	Daniel R. Santini	PPGE	Univ. São Francisco
7	2014	T	A relevância da Filosofia como disciplina escolar no currículo do Ensino Médio	Jorge da C. Dutra	PPGE	UFPEl
8	2015	D	Análise do panorama de reintrodução da Filosofia nas escolas do Rio Grande do Norte	Frederico A. de A. Medeiros	PPGED	UFRN
9	2016	D	A Filosofia no ensino médio nos documentos pós LDB 9.394/96:	Ana L. Kapcynski	PPGE	Fund. Univ.

			avanços e desafios na organização curricular			Passo Fundo
10	2016	D	Filosofia no Ensino Médio brasileiro: questões que permanecem	Diego A. Monsalvo	PPGE	UCS
11	2016	T	As humanidades sitiadas: estudo comparativo sobre o ensino da Filosofia no currículo e na percepção de alunos e professores do ensino médio brasileiro e do bachillerato espanhol	Maria F. A. G. Montero	PPGE	PUC/SP
12	2018	D	A intermitência histórica e o lugar da Filosofia no currículo médio paulista no período de 1961 a 2008	Veríssimo dos S. F. Filho	PPGE	Unifesp
13	2019	D	A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da dualidade reificada	Adão L. M. Gonçalves	PPGEdu	UERJ
14	2021	D	Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: sujeitos, contradições e impactos sobre o lugar da Filosofia no currículo	Rafael de Barros	PPEd	UENP
15	2021	D	A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: implicações para o ensino da Filosofia	Jonathan Dalla Vechia Bugs	PPGE	UFSM

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com os dados CTD/Capes, 2022

A tabela a seguir relaciona em termos quantitativos as teses e dissertações identificadas no interstício 2006-2021 destacando dados de significativa relevância quanto às condições em que se desenvolvem as pesquisas realizadas no campo da história das disciplinas escolares, especialmente no que diz respeito aos diferentes enfoques teóricos no âmbito da história da Filosofia como disciplina escolar.

Tabela 1 – Quantitativo dos relatórios de pesquisa identificados no CTD/Capes por área e nível:
2006-2021

ANO	MESTRADO		DOUTORADO		TOTAL
	FILOSOFIA	EDUCAÇÃO	FILOSOFIA	EDUCAÇÃO	
2006	-	2	-	-	2
2007	-	-	-	-	-
2008	-	1	-	-	1
2009	-	-	-	-	-
2010	-	1	-	-	1
2011	-	-	-	-	-
2012	-	2	-	-	2
2013	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	1	1
2015	-	1	-	-	1
2016	-	2	-	1	3
2017	-	-	-	-	-
2018	-	1	-	-	1
2019	-	1	-	-	1
2020	-	-	-	-	-
2021	-	2	-	-	2
TOTAL					15

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com os dados CTD/Capes, 2022

Conforme notamos, dos 15 (quinze) relatórios de pesquisa identificados, 2 (dois) foram produzidos em nível de Doutorado e 13 (treze) em nível de Mestrado: de modo preponderante, a produção dedicada à história da Filosofia como disciplina escolar encontra-se inserida no contexto das produções em nível de mestrado, indicando lapsos na produção acadêmica quanto ao prosseguimento das investigações em torno desse objeto; considerado quantitativo dos relatórios de pesquisa identificados no CTD/Capes por área e nível, o número total das teses e dissertações identificadas encontra-se vinculado à produção de pesquisadores na área da educação, segundo destacamos na Tabela 1. Ora, se por um lado entendemos haver uma lacuna a ser explorada pelos estudos em nível de doutorado dedicados às interlocuções históricas entre Filosofia e Educação; por outro, reconhecemos que a fecundidade dos estudos historiográficos no âmbito da educação indicam uma relação, em construção, de temas e fundamentos teórico-metodológicos das pesquisas recortadas pela história das disciplinas escolares, o que, se bem explorado, pode enriquecer sobremaneira as discussões futuras no âmbito da história da Filosofia como disciplina escolar.

Não obstante os esforços dedicados à compreensão do lugar histórico ocupado pela Filosofia no currículo escolar brasileiro, observamos que os estudos da política, da ética, da estética, da metafísica e da epistemologia centralizam os interesses de pesquisadores no âmbito da Pós-Graduação em Filosofia. Difícil afirmar o porquê desse processo. Entretanto, o encalço dessa evidência nos permite assumir que dentre as razões que colocam em detrimento das questões históricas que cercam a Filosofia como disciplina escolar (nesse quadro também se apontam as questões relacionadas ao seu ensino) esteja o fato de as pesquisas assim tematizadas sejam entendidas como questões educacionais, o que possivelmente as distanciaria dos problemas filosóficos, algo que identificamos e para o qual chamamos atenção à época dos nossos estudos em nível de Mestrado.

Corroboramos essa hipótese chamando atenção para o fato de que a criação de um GT dedicado à Filosofia e seu ensino pela ANPOF tenha se dado apenas em 2006, 23 anos após a fundação da associação²⁷. Concorre-nos esse evento se consideramos que o ensino da Filosofia no Brasil é contemporâneo à fundação do Colégio Baiano da Companhia de Jesus, em 1553. Recordando Serafim Leite, no texto *O Curso de Filosofia e tentativas para se criar a Universidade do Brasil no século XVII*, Moraes Filho (1959, p. 3) esclarece que “o primeiro curso de filosofia que se leu no Brasil ocorreu no ano de 1572”. Claro, não estamos tratando da disciplina que, hoje, encontra-se dispersa no currículo do Ensino Médio e que, até bem pouco tempo, se encontrou estatutariamente delimitada em razão de sua *episteme*. No contexto das escolas jesuítas, o ensino da Filosofia era prescrito por meio de conteúdos como a lógica, a moral, a metafísica, a teologia escolástica e positiva, que, em suma, tinha por objetivo “formar quadros capazes de dominar plenamente o conjunto dos

²⁷ A Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) foi fundada em 1983 por ocasião de uma reunião científica de pesquisa em Filosofia promovida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em Brasília. Dentre os objetivos que sustentam sua criação e que se encontram citados sem seu Estatuto, destacam-se o anseio pela promoção e integração dos cursos de Pós-Graduação em Filosofia no país; a defesa dos interesses das Pós-Graduações da área junto aos órgãos competentes; e o estímulo, em todos os níveis, da investigação filosófica no país. A ANPOF realiza seus encontros científicos a cada dois anos e, desde a sua fundação, foram realizados 19 encontros. Com intenção de evitar a dispersão dos trabalhos, de romper o isolamento das pesquisas e de promover um maior intercâmbio filosófico e discussões contínuas e sistemáticas entre os pesquisadores, a ANPOF promoveu a criação de Grupos de Trabalho (GT). Atualmente, encontram-se criados 73 GT dedicados à investigação filosófica realizada em torno de temas, problemas e programas filosóficos. Como notamos, a criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar se deu apenas em 2006, coincidindo com a publicação das Orientações Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (OCN-EM vol. 3).

conhecimentos humanos elaborados pelos autores clássicos, desde a literatura latina helenística à dogmática cristã herdada da tradição judaica” (Ferreira Jr.; Bittar, 2012, p. 703). Questionamos, entretanto, o fato de que, embora distinta nas formas de sua disciplinarização, os conteúdos da Filosofia estiveram presentes nos currículos e programas de ensino desde o século XVI, e que nos séculos que se seguiram – consideradas, inclusive, a aspiração iluminista que perpassa a reforma pombalina, em 1772, o liberalismo moderado que sustentava a Constituição de 1824 e a reforma do Ensino Secundário promovida por Leôncio de Carvalho, em 1879, a Filosofia conservou seu lugar no currículo da escola secundária – enfatizar o porquê da presença e da ausência, das mudanças e das permanências dessa disciplina no currículo escolar, constitui, a nosso ver, razão a mais (e suficiente) para ampliar o interesse de pesquisa no âmbito do GT em virtude da centralidade da história dos conteúdos enquanto *corpus* da história das disciplinas escolares.

Quanto à variação temporal, notamos que a produção de teses e dissertações no âmbito da história da Filosofia como disciplina escolar tem se mostrado irregular, e, em certa medida, linear ao longo do período analisado. Conquanto o espaço dedicado aos objetos de pesquisa que se constituem na interface da Filosofia e Educação seja observado, quase que exclusivamente como objetos pertencentes à Educação, e ainda que a Educação seja, historicamente, um campo de interdisciplinar, ainda assim a produção das pesquisas problematizadas pela história da Filosofia como disciplina escolar se revela em quantidade significativamente menor se comparada às pesquisas desenvolvidas pelo viés pedagógico. Disso, conjecturamos: no geral, quando agrupadas, essas pesquisas indicam uma significativa diversidade de enfoques por meio dos quais pensamos a validade da problematização das diferentes abordagens que se realiza em torno da Filosofia como disciplina escolar – associada à dispersão desses estudos no âmbito da Pós-Graduação, essa diversidade se demonstra reveladora de um arcabouço teórico-metodológico ainda em construção, não completamente estável, mas promissora no âmbito do referido escopo.

A segunda etapa das buscas foi realizada em 2022/2 no CAFE CAPES. Considerados os *strings* de busca descritos no Quadro 1, foram identificados 5 (cinco) artigos em língua portuguesa, revisados por pares e publicados em periódicos de acesso aberto com escopo na história da educação. Para seleção dos trabalhos, além

dos critérios de exclusão e inclusão anteriormente mencionados, consideramos, também, como critério de inclusão, o estrato Qualis-CAPES dos periódicos onde encontravam-se hospedados os textos – foram selecionados os textos cujos periódicos possuem qualificação A. Dos 5 (cinco) artigos identificados, foram selecionados 2 (dois) segundo a síntese apresentada no quadro, a seguir.

Quadro 3 – Relação dos artigos sobre a história da Filosofia como disciplina escolar publicados em periódicos (2006-2021)

	ANO	TÍTULO	AUTOR		PERIÓDICO	INST.
1	2018	A filosofia no ensino médio brasileiro e francês: uma comparação intercultural de livros didáticos e de textos oficiais de educação	Daniela Sardá	N.	Rev. Linha D'Água	USP
2	2018	A história do ensino da filosofia no sistema escolar francês e brasileiro	Daniela Sardá	N.	Rev. História da Educação	UFRGS

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com os dados CAFe CAPES, 2022

Como se vê, os trabalhos selecionados encontram-se concentrados nos últimos quatro anos; ambos têm a mesma autoria e dizem respeito a um recorte de pesquisa de doutoramento *Les manuels de philosophie en France et au Brésil: une analyse du discours contrastive de la prise en charge énonciative* concluída pela autora dos textos na *Université Sorbonne Paris Cité*, em 2015. Sobre o pequeno número de publicações interessadas pelo objeto de nossa pesquisa no período destacado, aventamos: (i) a insuficiência de programas e linhas de investigação histórica da Filosofia como disciplina escolar; (ii) a pequena ocorrência de Grupos de Pesquisa direcionados à investigação da Filosofia como disciplina escolar inscritos no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq²⁸.

²⁸ A busca parametrizada pelo termo “filosofia escolar” no site <https://lattes.cnpq.br/web/dgp> identifica um total de 5 (cinco) grupos de pesquisa. Destes, dois encontram-se excluídos: Cabeça de Criança: Arte, Educação, Filosofia e Infâncias (AEFI), vinculado à UFRGS; Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação, vinculado à Uniesp. Dos três que se encontram certificados, apenas o grupo Educação e Filosofia, vinculado à UNESP/Marília repercute análises diretamente relacionadas à história da Filosofia como escolar, ainda assim, conforme observamos, em razão dos efeitos da biopolítica na educação, investigando a ética produzida pelos deficientes na escola; em conta da experiência do pensar produzida no ensino de Filosofia e se poderia ser um dos veículos da formação dessas atitudes éticas de resistência, e, por fim, pelo viés das experiências ético-formativas, interpelando a escola sobre sua atual função moralizante; Os grupos Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos, vinculado à UFES; Espaços Plurais da Educação, vinculado à UNIUBE observam relações indiretas com a história da Filosofia como disciplina escolar.

A terceira e última etapa das buscas foi realizada em junho de 2002 no repositório de publicações anpof.org da ANPOF. Embora, nesse caso, as buscas não tenham sido realizadas a partir dos *strings* descritos no Quadro 1 – considerada a razão da natureza das publicações (volumes temáticos correspondentes aos GT e que compõem as coletâneas das reuniões científicas), foram aplicados, para seleção dos trabalhos, os critérios de exclusão e inclusão mencionados anteriormente.

A publicação de parte dos trabalhos apresentados nas reuniões científicas da ANPOF em formato de livros organizados a partir das temáticas próprias de cada GT teve início em 2013 por ocasião do XV Encontro Nacional²⁹. Esse formato de publicação atende ao objetivo de tornar públicas as pesquisas de alunos e professores, estimular o debate filosófico na área, articulando, entre si, pesquisas e pesquisadores de diferentes regiões do país, e, ainda, sintetizar o estado da pesquisa filosófica da época, reunindo pesquisas apresentadas em grupos de trabalho e sessões temáticas.

A coletânea do XV Encontro Nacional não dispõe de um volume dedicado ao GT Filosofar e Ensinar a Filosofar. Os trabalhos inventariados encontram-se publicados nos volumes referentes aos encontros realizados nos anos de 2014, 2016 e 2018. Em tempo, cumpre destacar que o encontro correspondente ao ano de 2020 não foi realizado em virtude da pandemia de Covid-19 sendo adiado para o ano de 2022³⁰. Dos 83 (oitenta e três) trabalhos identificados, foram selecionados 4 (quatro) textos, segundo a síntese apresentada no quadro a seguir.

²⁹ Até então, os trabalhos apresentados no interior dos Grupos de Trabalho e Sessões Temáticas eram publicados exclusivamente em formato de Anais com o intuito de organizar a memória e sistematizar a produção regular do conhecimento filosófico.

³⁰ Conforme previsto, o XIX Encontro Nacional da ANPOF foi realizado em outubro de 2022, data posterior à redação deste texto. Por esse motivo, os trabalhos inventariados em nossa análise desconsideram a produção mais recente dos pesquisadores associados.

Quadro 4 – Relação dos trabalhos sobre a história da Filosofia como disciplina escolar publicados nos volumes temáticos GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF

	ANO	TÍTULO	AUTOR	AFILIAÇÃO
1	2015	Os manuais escolares utilizados para o ensino de Filosofia no secundário brasileiro (1836-1881)	Gilson Ruy M. Teixeira	UESB
2	2017	Relações conflituosas entre a Filosofia e Educação no Brasil: implicações ao Ensino de Filosofia	Leoni M. P. Henning	UEL
3	2017	O discurso parlamentar sobre a presença obrigatória da Filosofia no ensino médio entre 1997 e 2008	Gustavo Azevedo C.	UFRJ
4	2019	O ensino de filosofia e a interdisciplinaridade em um contexto de reformas educacionais	Sílvia Ricardo G. Carneiro	UFABC

Fonte: Elaborado pelo autor conforme dados dos volumes temáticos do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF, 2022

O maior número dos trabalhos publicados nos volumes temáticos de 2014, 2016 e 2018 pouco ou nada se relacionam com a história das disciplinas escolares, e quando se relacionam, tem alcance muito limitado uma vez que se dedicam ao problema da disciplinaridade da Filosofia em razão do seu caráter formador sem, no entanto, construir relações de problematização entre a disciplina de Filosofia e a cultura escolar. Em grande parte, os trabalhos encontram aderência no que se reconhece como uma filosofia do ensino da Filosofia, ora tratando as questões do ensino em razão dos fundamentos e dos objetivos da formação filosófica em nível médio: ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar?, ensinar por meio dos temas, dos problemas ou da História da Filosofia?, o que se pretende com o ensino da Filosofia em nível médio e quais são os compromissos assumidos na disciplina? – nesse sentido, as questões levantadas encontram-se circunstanciadas ao problema do regulamento e da imposição de ordem didática aos conteúdos e suas formas de ensino –, ora pela abordagem de projetos filosóficos com assinaturas específicas (em Bergson, Kant, Nietzsche, Deleuze, Derrida, Rancière, Foucault, Bollnow), evidenciando, assim, a preocupação com um propósito que é, antes, formativo, assentado pela força de ruptura e a potência plástica e criadora do pensamento filosófico.

Quando tomados em conjunto, esses trabalhos apontam para uma significativa diversidade de abordagens teóricas e metodológicas em torno do ensino da Filosofia e da prática filosófica; destacam uma atenção continuada em torno do

problema do currículo, das práticas pedagógicas, dos recursos didáticos, da integração das novas mídias ao processo de ensino e da representação do professor de Filosofia ante essas questões; destacam, também, a relação com o currículo escolar evidenciando o lugar da Filosofia na organização do ensino do Ensino Médio e sua contribuição como disciplina no desenvolvimento das habilidades intelectuais e na formação da identidade social dos alunos pertencentes a esse nível de formação – estes, assinalados no Quadro 4, encontram relação com nosso objeto e serão analisados na subseção a seguir.

2.2.1 Os movimentos de sentido e a direção dos discursos: o que dizem os trabalhos identificados?

As análises informadas nesta subseção encontram-se organizadas em três momentos: (1), enfatizamos as teses e dissertações identificadas no CTD/Capes (Quadro 2) – por se tratar de um número maior de trabalhos, lançamos mão da construção de categorias de análise sobre as quais evidenciamos as possibilidades de compreensão do tratamento e da pluralidade dos enfoques e perspectivas dados ao objeto, bem como do apontamento dos diferentes olhares que tendem a esclarecer e indicar os diferentes aspectos das demandas acadêmicas, orientando a compreensão “do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” (Romanowsky; Ens, 2006, p. 40); (2), enfatizamos os artigos em língua portuguesa revisados por pares e publicados em periódicos de acesso aberto (Quadro 3) e os trabalhos completos publicados nos volumes temáticos 2014, 2016 e 2018 do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPF (Quadro 4) – nesse caso, e por se tratar de um número menor de trabalhos, apresentamos uma breve síntese de suas produções, buscando, desde então, indagar a pertinência das problematizações apresentadas por seus autores; (3) buscamos no conjunto dos trabalhos inventariados compreender como nosso objeto de estudos se comporta em razão da elaboração intracoletiva de seus discursos. Dito de outro modo, interessa-nos reconhecer e compreender o movimento que opera relações de proximidade por semelhança e gênero entre os enunciados que circulam no campo da história das disciplinas escolares e das possíveis relações que ele mantém com outros objetos em outros campos de pesquisa. Oportunamente,

recorremos à Filosofia da Linguagem para ajustar os conceitos de enunciado e discurso.

Conforme Bakhtin (1997), o enunciado não se limita às noções de vocábulos (unidades da língua) palavra e oração, estruturas que não designam nenhum ato comunicativo uma vez que podem ser retiradas de contexto e têm conclusões abstratas; por serem imprecisas, funcionam como elementos, não como todo. Diferentemente, o enunciado, podendo ser falado ou escrito, presume um ato de comunicação social, designando, desse modo, a unidade real do discurso – este, compreendido como uma trama de delimitações elaboradas a partir dos enunciados e que controlam que uma verdade se estabeleça, portanto, como uma prática: diferentes em sua forma, os enunciados produzem um discurso (uma prática discursiva, uma memória discursiva) quando se referem a um único e mesmo objeto. Desse modo, encontramos apoio para compreender os muitos temas e perspectivas de análise da história da Filosofia como disciplina escolar como unidades de comunicação discursiva originadas dos enunciados relacionados em contextos sociais diversos, o que nos permite situar essas pesquisas e seus pesquisadores nos entremeios dos movimentos de sentido que marcam a investigação na história das disciplinas escolares, e, conseqüentemente, compreender o movimento que desdobra a produção acadêmica como conhecimento público no qual cada pesquisador constrói sua parte por cima do trabalho realizado pelos seus antecessores.

Nesse sentido, e a propósito da relação dialógica dos enunciados (concretos, específicos e únicos, historicamente situados e ‘pronunciados’ pelos sujeitos de uma ou outra área da atividade humana), notamos: “o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.” (Bakhtin, 1997, p. 290). Além disso, cumpre considerar: o texto é uma unidade significativa, um sistema de signos que se presta à ação comunicativa e expressiva, informa o autor. Logo, o texto é um evento que se desenrola entre discursos, em enunciações determinadas e tem uma função específica de diálogo: nele, o autor e o destinatário mantêm uma relação de diálogo com outros textos (texto-discurso) etc., ou seja, têm as mesmas características de enunciado que se concebe

Com efeito, se presumimos que os textos podem ser lidos e interpretados de mais de uma maneira, e que o escritor (sujeito pesquisador) tem à sua disposição uma variedade de recursos lexicais e sintáticos para especificar como o texto (a sua pesquisa) deve ser interpretado, então, a compreensão que buscamos acerca da circulação intracoletiva dos enunciados produzidos no interesse das pesquisas em história da Filosofia como disciplina escolar nos demanda, precisamente, reconhecer o caráter da identidade, da determinação, da analogia no juízo e da semelhança entre o que se postulou sobre a Filosofia como disciplina escolar nos trabalhos analisados.

Dito isso, recuperamos as contribuições da pesquisa em história das disciplinas escolares a partir de duas das suas muitas correntes: da escola anglo-saxônica, capitaneada pelos estudos de Ivor F. Goodson – considerando-se, nesse caso, o direcionamento currículo-disciplina; da escola francesa, dirigida pelos estudos do historiador e linguista André Chervel – nesse caso, em conta do direcionamento disciplina-currículo. Cumpre esclarecer que não nos interessa aproximar esses diferentes quadros teóricos ou promover entre eles deslocamentos que se prestem ao atravessamento de um pelo outro. A escolha que fazemos por um quadro teórico amplo se justifica, por ora, porque notamos que os estudos inventariados se veem ancorados ou pelas aproximações com os historiadores culturais franceses, ocupando-se, especialmente, da investigação de sua função e de seu funcionamento, ou pela vinculação com os estudos de currículo desenvolvidos pela história social inglesa, ocupando-se, desse modo, dos jogos de interesses que pautam a construção do currículo e das disciplinas escolares. Considerados os objetivos que nos conduziram neste capítulo, ignorar as diferentes ancoragens teóricas pelas quais a história da Filosofia como disciplina escolar pode ser lida e interpretada nos limitaria não só no reconhecimento dos movimentos de sentido e de circulação discursiva de seus enunciados, como nos incitaria o erro de admitir um determinado caminho de análise em detrimento de outro isso, e com isso, deixar de reconhecer a pluralidade das interações entre-conceitos como entretecimentos significativos, de aproximação e/ou afastamento do nosso objeto com outros objetos em outros campos de pesquisa.

(1)

O exercício de análise das teses e dissertações identificadas no CTD/Capes (Quadro 2) nos exigiu a organização dos trabalhos em três categorias: (i) tratamento do objeto; (ii) procedimentos metodológicos; (iii) abordagem teórico-epistemológica.

O esforço de comunicação por diferenciação e gênero dos elementos de tratamento teórico-epistemológico e metodológico dadas ao objeto nos permitiu depreender como os aspectos dominantes e emergentes dessas pesquisas terminam por elaborar e fazer circular os discursos que estruturam o campo de investigação no qual nos situamos.

Quanto ao tratamento dado ao objeto, observamos haver uma significativa tendência no desenvolvimento de pesquisas circunstanciadas pelo currículo (Cruz, 2006; Mendes, 2008; Rocha, 2010; Ferreira, 2012; Santini, 2012; Dutra, 2014; Medeiros, 2015; Kapcynski, 2016; Montero, 2016; Filho, 2018; Barros, 2021; Bugs, 2021) e em conta das implicações e ou atravessamentos desse campo com os marcos legais da educação – especial ênfase encontra-se observada na referenciação do objeto pelos PCN, PCN+, DCN e BNCC –, além, claro, da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN nº 9.394/1996. Nesse sentido, as pesquisas encontram-se dedicadas a compreender os indicadores históricos que assinalam as rupturas e continuidades da Filosofia como disciplina escolar como também, e os motivos que justificam a disciplinarização do seu ensino na escola de Ensino Médio e as relações de saber e poder que se acham aí atravessadas. As questões que cercam o problema da Filosofia como disciplina escolar encontram-se, em grande medida, particularizadas pelas discussões das políticas neoliberais que marcam a escola e seus processos como campo de luta – nesse caso, deslindam agenciadas pela noção de como a lógica capitalista implica as relações que se mantêm entre os sujeitos da escola e suas identidades sociais e de classe bem como as estratégias de poder e governabilidade institucional e politicamente corporificadas no currículo.

O robustecimento das referidas pesquisas pelo viés dos estudos de currículo indicia um duplo sentido da circulação intracoletiva das definições de disciplina e cultura escolar e dos agenciamentos que elas fazem com a noção de educação como prática social: se por um lado, são enunciadas as indagações sobre como as formas teóricas do conhecimento filosófico determinam as condições de sua disciplinaridade – a organização da disciplina nos termos de uma “economia interna”, conforme Chervel (1990, p. 185) parece oferecer as condições concretas para a constituição de um espaço intencionalmente pensado para promover o contato crítico e criativo do aluno do Ensino Médio com os saberes elaborados e acumulados pela tradição filosófica; por outro, e em razão direta desta, ganha destaque a preocupação pelo

reconhecimento do lugar que a Filosofia ocupa na organização do Ensino Secundário em vista da contribuição da disciplina para o desenvolvimento das habilidades intelectuais e da formação da identidade social de seus alunos.

Os movimentos de circulação discursiva assim observados reforçam uma certa tendência de se colocar o problema da Filosofia como disciplina escolar a partir dos predicados da Filosofia como disciplina *do* pensamento: ao se colocar o problema da função e do funcionamento da disciplina, ganham espaço as questões que se identificam nos entremeios da Filosofia e da Pedagogia – nessa intersecção encontram-se destacados os esforços pela definição dos contornos pedagógicos que justificam a prática filosófica escolar como exercício intelectual e de experiência do pensamento e, por isso mesmo, são enfatizados os contextos didáticos (dos recursos materiais, das práticas, das linguagens e dos métodos).

Consequentemente, as condições de uma reflexão filosófica dialógica, difusa, radicalmente crítica e criativa, capaz de promover a Filosofia como uma espécie de iluminação interior e condição de formação do espírito humano parece repercutir também a história do seu ensino. Ora, é porque a natureza e as características da pedagogia encontram-se estreitamente articuladas tanto pelo se entende por educação quanto ao que se entende pelo saber filosófico que a preocupação com a natureza do conhecimento filosófico ocupa espaços significativos no ínterim dos estudos que se interessam pela compreensão de como os ideais, os valores e os conflitos políticos e econômicos atravessam o currículo e definem os critérios da formação humana e os objetivos da aprendizagem – tal como nos informa Chervel (1990), as disciplinas escolares representam o resultado do processo histórico de acumulação progressiva do discurso e da linguagem, processo que se altera de acordo com interesses políticos e sociais.

A circulação discursiva desse conjunto de enunciados segue, ainda, outro curso, este mais próximo das postulações de Goodson (1995, 2018), cujas investigações teorizam sobre a construção social do currículo e das disciplinas escolares. Examinando as políticas de currículo e de escolarização, o autor defende que a criação e a manutenção de disciplinas no currículo escolar sugerem um processo entremeado pelas noções de pertinência e utilidade (Goodson, 2018). Esses conceitos são utilizados por Goodson com base no modelo de Layton, que define três etapas para o desenvolvimento das disciplinas nas escolas: o primeiro estágio é o que

designa a introdução de disciplinas no currículo escolar com base na pertinência e utilidade dos saberes, ponto em que se concentram as arbitrariedades, as disputas e as negociações que perpassam a dinâmica social de valoração do conhecimento escolar; o segundo estágio recupera o estabelecimento das tradições acadêmicas das disciplinas, vez em que se coloca a controversa entre o “saber sabido”, produzido no âmbito acadêmico, e o “saber ensinado”, popularizado pela escola; o terceiro estágio, por fim, implica o momento em que as disciplinas têm professores, formados segundo uma tradição, e o ensino e a avaliação desses saberes segue um conjunto determinado de diretrizes formuladas de acordo com as intenções de escolarização – em última análise, para Goodson, intenções políticas de controle sobre o conteúdo do ensino e do trabalho do professor.

Em relação aos procedimentos metodológicos acentuam-se as pesquisas de análise documental. Considerando o pressuposto de que os documentos e as fontes históricas não foram elaborados para a análise científica e sim para atender à necessidade específica do momento (Bogdan; Biklen, 1994; Bacellar, 2008), o objeto e os objetivos das referidas pesquisas (assim como a intencionalidade que marca o decurso de desenvolvimento das análises segundo cada pesquisador) tornam-se o sentido por meio do qual se estabelecem as particularidades de cada pesquisa. Por isso, e presumindo o *corpus* da investigação que perspectiva a análise documental “como fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 176), assim como as condições de trabalho que inscrevem o pesquisador num campo de atuação em que se permite “[...] cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências” (Bacellar, 2008, p. 62), as bibliografias, os currículos e as legislações se destacam como fontes da pesquisa no âmbito histórico-educacional pelo viés da epistemologia histórico-cultural, sentido em que se admite a apropriação de diferentes tradições e paradigmas analíticos. Parece-nos claro que os movimentos socioculturais, políticos e econômicos que tramam a história da educação exigem abordagens multidisciplinares que possam revelar as estruturas de diálogo em que a análise constitui perspectiva da relação entre as disciplinas do campo da educação e seu entorno.

O exame da abordagem teórico-epistemológica das referidas pesquisas nos permitiu notar uma significativa tendência nos estudos de ordem histórico-cultural, ora

com ênfase no materialismo dialético – caso das pesquisas que admitem como ponto de partida de suas análises a compreensão da relação estado, educação e sociedade –, ora com ênfase nas teorias pós-críticas – caso das pesquisas cujas análises se desdobram no atravessamento dos conceitos de discurso, sujeito, relações de poder-saber como fundamentos dos estudos de currículo. Cumpre lembrar que o conhecimento de ordem histórico-cultural distingue a ciência como uma produção social definida pelas condições históricas do desenvolvimento humano (Burke, 2021). Desse modo, toda ação investigativa e reflexiva que se desdobra nos entremeios das práticas históricas e sociais atravessa sobremaneira a busca pelas conexões entre as práticas culturais e as atividades do homem. Ora, se o conjunto das relações sociais não existe à parte da vida dos indivíduos singulares, mas, ao contrário disso, no interior das relações sociais concretas, consequentemente a educação e seus processos – o que implica o currículo, suas disciplinas e os atravessamentos políticos que aí se instalam –, não poder ser compreendida e investigada, pelo menos não no íterim da pesquisa histórico-cultural, senão como uma prática humana básica evidenciada pela ação histórica e social dos sujeitos.

O reconhecimento da educação como uma prática social caracterizada pelo conjunto das ações e influências intencionais e mutuamente exercidas entre pessoas em vista da construção dos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade justifica a abordagem histórica e cultural dada pelas pesquisas interessadas pela história da Filosofia como disciplina escolar enquanto condição de superação das atitudes de uma epistemologia positivista, e, por isso mesmo, como esforço elucidativo das conjecturas econômicas, políticas, sociais e institucionais que permitem a investigação das relações diversas, complexas e contraditórias definidoras do contexto de circulação e passagem dos sujeitos, dos saberes e dos artefatos da educação.

Ao encontrar fiança na epistemologia histórico-cultural pesquisas e pesquisadores da história da educação se retiram do lugar de onde se discute a educação como fenômeno neutro e distanciado dos processos políticos, econômicos e socioculturais que atravessam a escola e suas práticas, o currículo escolar e seus sujeitos – distanciando-se das teorias não-críticas, aquelas que, segundo Saviani (2008), entendem a educação como instrumento de equalização social e de superação da marginalidade, caracterizando assim o problema da marginalidade

como resultado da ignorância, um fenômeno acidental que deve ser corrigido –, e se orientam pelas teorias que situam a escola nos entremeios dos interesses capitalistas, o que requer compreender a origem da escola como modelo de ação humana dominante.

Em síntese, o caráter histórico-cultural das pesquisas em tela sinaliza uma importante oposição aos estreitos limites impostos pela objetividade positivista (a hostilidade entre o objetivo e o subjetivo), o que permite ao pesquisador projetar uma visão mais ampla sobre o papel do homem na construção do conhecimento e dos significados do diálogo entre os sujeitos e suas margens. Além do mais, reforça a necessidade de se colocar em questão a circulação dos discursos, as relações que se mantêm entre os vários tipos de conhecimento e o significado que esses conhecimentos assumem para os sujeitos da escola³¹. No âmbito das pesquisas inventariadas, a epistemologia histórico-cultural como teoria do conhecimento se desenvolve na relação crítico-operativa entre a história e a educação, entre a Filosofia e a Pedagogia. Precisamente por isso suas contribuições se ampliam na medida em que as categorias da dialética materialista permitem reconhecer a escola como lugar de experiência e memória, parte fundamental da compreensão da cultura escolar (ou da escola como cultura). Sob o questionamento da epistemologia histórico-cultural, a investigação na história da Filosofia como disciplina escolar designa um processo de apropriação crítica do conhecimento historicamente gerado e acumulado no âmbito da pesquisa em educação, importante expediente nas lutas sociais e políticas, o que termina por delinear uma compreensão da prática filosófica como dispositivo de formação de uma cultura filosófica na escola (Mendes, 2008; Kapcynski, 2016; Gonçalves, 2019) em resposta ao desafio de elaborar os seus estatutos como disciplina escolar.

(2)

A filosofia no ensino médio brasileiro e francês: uma comparação intercultural de livros didáticos e de textos oficiais de educação, artigo publicado pela Revista Linha D'Água (vinculada ao Programa Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo), compara e contrasta a realidade do ensino da Filosofia

³¹ A esse respeito, cumpre assinalar que a educação não mobiliza o conhecimento produzido apenas no âmbito da pesquisa acadêmica. Contrário disso, suas questões se apoiam em processos sociais muito mais complexos e que se inscrevem no interior da história, dos seus conflitos e das suas contradições.

enquanto disciplina escolar, no Brasil e na França, utilizando como método a análise comparativa dos discursos produzidos e circulados tanto em conta dos livros didáticos utilizados pela disciplina, nos dois países, quanto pelos textos oficiais editados por seus respectivos Ministérios da Educação. Atravessando os campos da história e a educação para realização de suas análises, a autora informa que as discussões que tem como objeto a Filosofia como disciplina escolar designam uma realidade no Brasil e na França, reforçando, contudo, que no Brasil essa discussão é ainda mais necessária em razão da Reforma do Ensino Médio editada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; compreender de que modo a Filosofia como disciplina escolar é assimilada no âmbito dessa reforma justifica “a importância de se “cartografar” o modo como a Filosofia tem sido ensinada nos últimos anos” (Sardá, 2018a, p. 20). Ao longo do texto, Sardá defende que a despeito da irregularidade que marca a trajetória da Filosofia como disciplina escolar no Brasil – o que a difere da experiência francesa, já que, neste caso, a disciplina encontra-se estável no currículo do Ensino Médio desde o Primeiro Império (tendo sido suprimida apenas entre os anos de 1852 e 1863) –, existem mais semelhanças do que diferenças no modo como a Filosofia como disciplina escolar encontra-se organizada nos dois países: em ambos os casos a disciplina é obrigatória³², integra um currículo centralizado e se constitui objeto de avaliação externa. De acordo com Sardá (2018a), no Brasil e na França, a Filosofia compõe o currículo do Ensino Médio por força de uma legislação nacional que regula a oferta de disciplinas e define as diretrizes que estruturam os conteúdos de ensino em razão de seus programas (o que inclui e reforça seus objetivos e competências além de determinar uma carga horária própria), o que, por óbvio, reflete a elaboração dos livros didáticos, de circulação nacional, sendo, estes, escritos conforme um programa nacional idêntico. Considerados os traços distintivos destacados pela autora como categorias de análise comparativa que circunstanciam e caracterizam a Filosofia escolar nos livros didáticos e nos textos oficiais de educação no Brasil e na França, cumpre reforçar a principal diferença entre uma realidade e outra concorra,

³² Cumpre reforçar que as análises realizadas pela autora se encerram com a informação de alteração da Filosofia como disciplina no quadro do “Novo Ensino Médio” a partir da conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016 pela Lei nº 13.415, de 2017. A aplicação da referida lei não constitui objeto de suas investigações uma vez que o artigo, derivado de sua tese de doutoramento (2015) foi publicado em 2018, e a vigência da Lei nº 13.415, de 2017 se deu somente a partir de 2022 com previsão de alteração completa do Ensino Médio até 2024. Nesse sentido, o caráter de obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio é notadamente presente nas análises de Sardá (2018a) com base na obrigatoriedade enunciada pela Lei 11.684, de 2008.

precisamente, a consolidação da disciplina. Desse modo, “observar como a França construiu mecanismos para fortalecer o ensino da Filosofia nas escolas é relevante, sobretudo no momento político atual em que uma reforma do Ensino Médio abala, mais uma vez, a estrutura da Filosofia enquanto disciplina escolar no contexto brasileiro”, conclui Sardá (2018a, p. 39).

A história do ensino da filosofia no sistema escolar francês e brasileiro, artigo publicado pela Revista História da Educação (publicação da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – Asphe), busca explicar, por meio da história do ensino da Filosofia, as causas das representações sociais destacadas pela autora na análise dos livros didáticos publicados entre 2004 e 2012 no Brasil e na França. Circunstanciado pela pesquisa de doutoramento realizada pela autora entre os anos de 2011 e 2015, o artigo em questão faz uso metodológico da análise comparativa de discurso. Conforme a autora, a escolha do *corpus* teve como principal critério a busca da sua representatividade, e mediante análise, destacaram-se, nas duas comunidades investigadas, as seguintes representações sociais da Filosofia escolar: (i) uma disciplina abstrata, difícil e inútil – “mas no Brasil essa representação tem mais força, segundo o que pudemos observar nos livros didáticos” afirma Sardá (2018b, p. 190); (ii) os autores dos livros didáticos se posicionam, nos dois países, contrários à essa representação, conquanto, “no Brasil, os discursos são mais politizados” (Sardá, 2018b, p. 190); (iii) em ambos os países, a Filosofia é representada como um conhecimento que ultrapassa os preconceitos do senso comum. Os apontamentos realizados por Sardá acerca das representações sociais elaboradas sobre o ensino da Filosofia no âmbito do livro didático coadunam as análises que terminamos por estimar em nossa dissertação de mestrado (2016), ocasião em que, tendo investigado o fazer filosófico no ensino médio para inquirir, entre outros pontos, as condições de uma pedagogia do conceito assim como postulada por Deleuze-Guattari (2005): primeiro, que o currículo escolar é imposto ao aluno e, por isso, os conteúdos que são trabalhados no ensino médio nem sempre se alinham aos interesses do estudante; depois, que o ensino médio possui um foco propedêutico e, em consequência disso, tanto a organização do currículo como dos tempos e espaços da aprendizagem, apontam para uma rotina que privilegia a preparação para as seleções vestibulares – a esse respeito, Sardá (2018b, p. 190) destaca que, “o enciclopedismo é provavelmente ligado aos exames nacionais, tais

como o vestibular e o ENEM”; com efeito, que as representações que os alunos fazem de suas necessidades intelectuais geralmente se remete ao saber prático, aplicável e que pode ser registrado de forma concreta – aqui, o tom abstrato dado à Filosofia, por sua própria tradição, se ocupa de distanciar o aluno do fazer filosófico uma vez que “a história da filosofia é uma tradição no ensino da filosofia no Brasil” (Sardá, 2018b, p. 190); por fim, que o fazer pedagógico tem se destacado pela incompatibilidade entre o atual discurso tecnológico e as tensões de sua integração como linguagem didática e as tradicionais práticas de ensino sustentadas pelo oralismo e pelo acúmulo de conteúdo. Dos pontos que se estabelecem comuns à Filosofia como disciplina escolar no Brasil e na França, Sardá (2018b) descreve o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos em conta da formação para cidadania – observado que, na França, o conceito de cidadania encontra-se associado à noção de esclarecimento: “[...] uma vocação generalista que visa à formação do ‘cidadão esclarecido’” (Sherringham, 2006, p. 61 *apud* Sardá, 2018b, p. 197). A propósito do trabalho de análises realizado pela autora no texto destacado, chamamos atenção para o modo com que os autores brasileiros dos livros didáticos de Filosofia justificam a utilidade da disciplina, algo que já não se observa nos livros franceses pelo menos desde o final do século XIX e que expõe um importante registro: é precisamente a estabilidade histórica da disciplina o que forma e reforça suas razões epistemológicas – esse percurso, recorda Sardá (2018b), não passa por outro caminho senão pelo debate público, algo que, em nosso caso não se nota presente.

Os manuais escolares utilizados para o ensino de Filosofia no secundário brasileiro (1836-1881) é dedicado ao problema dos manuais escolares utilizados para o ensino de Filosofia no secundário brasileiro no período que se estende de 1836 a 1881. Este, embora se encontre circunstanciado pela história das disciplinas escolares – o que propõe estreita relação com o objeto de nossa pesquisa – realiza análises a partir de um recorte temporal que não nos cabe. Ainda assim, reconhecemos por bem destacar a pertinência do trabalho elaborado pelo autor, em particular na medida em que se destaca que “o estudo do ensino da filosofia no secundário demonstra-se como uma obra ainda por ser construída [...] em especial sobre as nossas heranças culturais-filosóficas” (Teixeira, 2015, p. 135). Sobre a influência da escola francesa sobre a educação escolar brasileira, o autor afirma que a adoção pelo Colégio Pedro II de manuais escolares produzidos a partir da experiência dos professores do Ensino

Secundário francês, objetiva, na formulação de um modelo de ensino a ser reproduzido pelas demais escolas do Império, a reprodução de um modelo educacional eurocentrado que, por óbvio, coloca-se distante da realidade política e cultural brasileira. Conforme o autor, o francesismo filosófico brasileiro observado nos manuais de Filosofia do Ensino Secundário termina por retardar a compreensão da Filosofia como atividade de pensamento livre, autônoma e criativa, e atesta uma prática de ensino de orientação escolástica, deliberada à obediência da autoridade divina e radicada pela reconciliação entre a Filosofia e a Religião.

Relações conflituosas entre a Filosofia e Educação no Brasil: implicações ao Ensino de Filosofia analisa as relações historicamente construídas entre a Filosofia e a Educação no Brasil. Ao desenvolver as implicações dessas relações para o ensino Filosofia, a autora se posiciona assertiva quanto ao papel formativo próprio da disciplina, o que atravessa as questões da cultura escolar quando impõe relação problematizadora com o currículo, com o livro didático e com as práticas de ensino. De acordo com Henning (2016), mesmo quando invisível no currículo e nas práticas de ensino, a Filosofia encontra-se presente na cultura escolar tanto pelo hibridismo doutrinário que a revela inconformista, curiosa e livre, quanto pelo movimento que mobiliza a passagem da teoria à prática e manifesta as contribuições de seu saber para dar conta do fenômeno humano em desenvolvimento, o que torna necessário, no campo em que se realizam amplas as defesas da disciplina, o reconhecimento da “forte influência filosófico-ideológica e doutrinária presente em muitas das formulações das políticas educacionais, as quais devem, em contrapartida, ser analisadas e reveladas as suas orientações e motivações” (Henning, 2016, p. 27). De todo modo, afirma a autora, a disciplina de Filosofia se constitui fundamental à vida escolar, em geral, e à liberdade de desenvolvimento intelectual e político, no âmbito individual e coletivo, dos sujeitos e da sociedade. Ora, é precisamente “sua aproximação visceral com a educação” o que conduz as indagações que cercam a “(re)construção dos sujeitos de que precisamos, em particular, para habitar esse mundo inventariado pelos conhecimentos científicos, bombardeado por informações díspares e demonizado pelo não-localizado inimigo do homem” (Henning, 2016, p. 27-28).

Em *O discurso parlamentar sobre a presença obrigatória da Filosofia no ensino médio entre 1997 e 2008*, o autor reconstitui a trajetória de tramitação, entre os anos de 1997 e 2008, dos projetos de Lei nº 3.178/1972 e nº 1.641/2003 com

intento de analisar os argumentos favoráveis e desfavoráveis à presença obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio. Considerados os discursos dos deputados e senadores que eram favoráveis à obrigatoriedade das disciplinas, Azevedo (2016) organiza suas análises a partir dos seguintes aspectos: o fortalecimento da cidadania; a formação crítica; a formação para o trabalho; o protagonismo dos jovens como agentes transformadores da realidade; as contribuições dos campos epistemológicos das disciplinas de Filosofia e Sociologia na formação científica dos jovens estudantes. Por outro lado, considerando os argumentos contrários à inclusão dessas disciplinas no quadro obrigatório do ensino médio, o autor destaca, na fala de deputados e senadores, a oneração dos Estados para contratação de para de professores; o desrespeito à autonomia das escolas na elaboração de seus currículos [nesse sentido, inclusive, que os conteúdos de Filosofia e Sociologia poderiam ser abordados pelas disciplinas de história e/ou geografia]; por fim, que alguns estados brasileiros não possuem centros formadores em Ciências Sociais e em Filosofia. Recordando a justificativa de aprovação dada pelo relator do projeto, Azevedo (2016, p. 308) destaca que (i) “prevaleceu a argumentação calcada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)” citando o relator a “vocação da LDB para a cidadania, o aprimoramento do educando como pessoa humana, em respeito ao bem comum e à ordem democrática”; (ii) a responsabilidade da ditadura militar como “diretamente responsável pelas duas disciplinas estarem há tanto tempo longe do currículo”. Dos pontos destacados por Azevedo no texto que justifica a alteração do art. 36 da LDBEN de 1996, chamam-nos atenção a noção de cidadania e a responsabilidade da ditadura militar no esquecimento da Filosofia como parte da cultura escolar como aspectos que se exibem comuns aos problemas levantados em grande parte dos trabalhos que enfrentam as questões da Filosofia e do seu ensino no Ensino Médio. De um lado, a noção de cidadania empregada pela LDBEN de 1996 e reafirmada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1999, e pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), em 2006, se mostra problemática já a partir de sua definição, podendo ser compreendida desde a função cívica até preparação para o mercado do trabalho – de qual cidadania se estaria dizendo ao afirmar a Filosofia como instrumento de sua formação? Ao que temos

notado, desde nossa pesquisa de mestrado (ALMEIDA, 2016)³³, a noção de cidadania empregada pela legislação educacional comporta a articulação dos conhecimentos de valorização da pessoa humana considerando-os mais adequados aos tempos modernos. De outro, reforçamos o consenso dos pesquisadores da Educação, da História e da Filosofia, de que a ditadura militar privilegiou disciplinas moralizadoras ao invés de disciplinas que pudessem ensinar pensamento crítico sobre o regime. No ínterim de suas análises, Azevedo (2016) reforça, ainda, outro importante aspecto: ainda que se esteja tratando de suas disciplinas diferentes entre si, cada uma com espaço próprio, o debate corre como se fosse uma discussão única. Talvez por isso, encontrando-se alheia às construções dos especialistas, a argumentação, ainda que favorável, reduz a presença da Filosofia e da Sociologia a uma função compensatória – importa retribuir a falta genérica de uma formação humanística no nível médio de ensino.

O ensino de filosofia e a interdisciplinaridade em um contexto de reformas educacionais propõe enfrentar questões sobre o ensino de Filosofia no currículo a partir da noção de cultura escolar que, embora não se note objetivamente destacada no texto, reporta o conjunto das discussões apresentadas pelo autor quando se circunstanciam os problemas da reforma do ensino médio em virtude do tempo e do lugar da Filosofia no projeto escolar: “pensando a inserção da filosofia nos processos escolares como um todo”; pelo propósito de “fazer de nosso debate uma plataforma para uma defesa da escola”; ou, ainda, por compreender a escola como “[...] um campo fértil que alimenta questões (filosóficas ou não) e repensar os termos que organizam não apenas a vida escolar, mas também o ensino de Filosofia que a ela se integra” (Carneiro, 2019, p. 281). No entremeio das questões levantadas pelo autor a

³³ Trata-se da pesquisa “Filosofia e fazer filosófico no Ensino Médio: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze-Guattari”, levada a efeito em dezembro de 2016 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Neste trabalho, exploramos a interseção entre a Filosofia e a Educação, utilizando os conceitos de Deleuze e Guattari para compreender esse fenômeno como um evento que combina ambos os saberes. Nosso principal objetivo foi investigar como os professores de Filosofia do Ensino Médio atribuem significados à prática filosófica e se isso possibilita uma abordagem pedagógica centrada em conceitos. A análise dos questionários e a interpretação dos resultados seguiram os princípios da análise de conteúdo, especificamente a análise temática, combinando os resultados obtidos com os referenciais teóricos. Nosso estudo revelou uma complexa interação entre os limites impostos pelo sistema educacional e a desvalorização da Filosofia, contrastando a estrutura burocrática da escola à vitalidade observada entre a Filosofia e seu ensino, razão pela qual enunciamos a necessidade da criação de espaços diferenciados que expressem a natureza afetivo-expressiva da prática filosófica e revelem o caráter criativo da Filosofia escolar como um exercício de novas ideias.

respeito de como a reforma do ensino médio se apresenta problemática tanto pelo apagamento do sentido da Filosofia na escola, como pela manutenção de um movimento que convém sustentar um modelo educacional voltado para o desempenho de resultados e para formação de jovens para o mercado de trabalho, o que supõe, inclusive, o esvaziamento da formação associada ao exercício da cidadania delegado à Filosofia desde as Orientações Curriculares Nacionais, em 2006, a compreensão de como o discurso filosófico atravessa as experiências escolares deve, antes, criar as tensões que nos permitam pensar o tempo da escola, “da *scholé*, a construção de um tempo livre, expropriado a todo instante pela performance burocrática que acaba reduzindo o processo de ensino ao desempenho de aprendizagem” (Carneiro, 2019, p. 287). Nesse sentido, não basta à Filosofia compor o amálgama de conteúdos propostos no campo de humanidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tampouco orientar certa função interdisciplinar que torna possível reunir os conhecimentos parciais produzidos no âmbito de cada ciência particular – condição dada por Comte ainda no século XIX, recorda Carneiro. Nesse sentido, considerar a Filosofia como saber transversal, como sugere a BNCC, não dispensa a necessidade de justificar sua presença no currículo da escola como disciplina, saber escolar reafirmado, antes, por sua *episteme* e seu método no âmbito maior dos estudos e das práticas – não como sugere a BNCC, num processo esvaziado pela pedagogia da aprendizagem das habilidades e competências que o indivíduo acumula para si –, mas como “fazer escolar constituído pelo tempo fora do tempo estabelecido”, pela “expropriação dos objetos e das relações do mundo posto à espera por novas significações de uma nova geração”, “investigação filosófica, irmã da curiosidade juvenil e do conhecimento interessado” (Carneiro, 2019, p. 287).

(3)

Consideradas as avaliações e os juízos que nos trouxeram até aqui, cumpre questionar: o que se pôde observar a respeito da circulação intracoletiva dos enunciados produzidos no e pelo interesse das pesquisas tematizadas pela história da Filosofia como disciplina escolar?; de que modo esses enunciados terminam por produzir os discursos que estruturam uma certa compreensão da disciplina de Filosofia?

A respeito de como objetos interessados pelas pesquisas em história da Filosofia como disciplina escolar estruturam seus discursos e se movimentam

discursivamente criando relações de diálogo com os outros campos interseccionados pela história da educação, notamos haver uma tendência em favor da investigação sobre as formas teóricas do conhecimento filosófico, entendido como um *continuum* de conhecimento historicamente produzido e acumulado, e da Filosofia como disciplina *do* pensamento, isto é, como forma de aprendizado, uma educação do pensamento na medida em que impõe protocolos que tornem possível um determinado tipo de pensamento: crítico, criativo, autônomo, que opere como uma experiência, como abertura de sendas, espaços de imprevisibilidade, sem fragmentações e hierarquizações.

Considerando o movimento intracoletivo de seus enunciados, as pesquisas destacadas em nossas análises entretelam os diferentes predicados da tradição filosófica aos campos da epistemologia, da antropologia, da ciência, da política, da educação, da ética e da estética, para justificar não só o lugar como também o não-lugar da Filosofia no currículo da escola de ensino médio. O que se evidencia nossas observações diz respeito, justamente, ao fato de que a natureza da Filosofia como disciplina *do* pensamento encontra-se reiteradamente marcada nessas pesquisas quando enfatizadas as propriedades de: “síntese das grandes contribuições do pensamento racional”; “condição de ruptura com o senso comum”; “recurso de análise dialética da realidade histórico-social”; “estado de formação intelectual”; “atividade de criação conceitual”; “reflexão crítica e da dialética sobre as contradições sociais”; “fundamentos de formação e crescimento cultural”.

A movimentação discursiva pela noção de identidade/valor epistemológico corrobora um certo projeto ideológico aos modos da teoria althusseriana³⁴: assim, a intermitência da Filosofia como disciplina do currículo da escola secundária, processo

³⁴ A teoria da escola como aparelho ideológico do estado foi proposta pelo filósofo marxista francês Louis Althusser (1918-1990). Em *Aparelhos ideológicos do Estado*, Althusser, o Estado é composto por diferentes aparelhos ideológicos que servem para reproduzir e manter a dominação da classe dominante sobre a classe dominada. Um desses aparelhos é a escola. Althusser argumenta que a escola não é apenas um lugar onde as crianças aprendem habilidades e conhecimentos, mas também é um lugar onde a ideologia dominante é transmitida e reforçada. Isso ocorre porque a escola é uma instituição que reproduz a cultura e os valores da classe dominante, legitimando assim a sua posição privilegiada na sociedade. Além disso, a escola ensina as crianças a aceitar as hierarquias e as desigualdades sociais como algo natural e inevitável. Dessa forma, a escola funciona como um aparelho ideológico do Estado, uma vez que contribui para manter a ordem social estabelecida e garantir a reprodução das relações de poder entre as diferentes classes sociais. Para Althusser (1987), a escola é um instrumento fundamental para a formação da consciência política dos indivíduos e para a perpetuação do sistema de dominação capitalista, e, por óbvio, o ensino da Filosofia encontra lugar nessa escola devedora de uma função salvadora (ou reparadora para falar o mínimo).

especialmente refletido por sua ausência, e justificado por um projeto de reprodução da sociedade capitalista que privilegia os saberes práticos e teóricos necessários ao bom funcionamento do sistema produtivo, se justifica como um projeto de “subalternização da classe trabalhadora” (Gonçalves, 2019) pelo processo de “colonização do pensamento” (Mendes, 2008). A tese de que “o projeto do capital teme a radicalidade e o rigor do pensar filosófico, bem como sua capacidade crítica de buscar compreender a totalidade” (Mendes, 2008, p. 144) e que, por isso, é preciso formar “sujeitos sociais passivos que não lutam contra o processo de subalternização e alienação que são impostos pelas demandas do capital através do sistema de produção e exploração do trabalho” (Gonçalves, 2019) dão conta de que reforçar a identidade formativa da Filosofia significa, em última análise, forjar o lugar que lhe é devido no currículo, lugar de esclarecimento, experiência, liberdade e razão, condição de uma reflexão orgânica dos aspectos históricos, políticos e sociais da realidade (Cuz, 2006; Pupin, 2006; Santini, 2012; Dutra, 2014; Kapcynski, 2016; Monsalvo, 2016; Montero, 2016; Barros, 2021; Bugs, 2021).

A corporificação dos objetivos da aprendizagem através dos conceitos que fundam a tradição filosófica aponta para um sentido pedagógico – uma pedagogia do conceito, como notaram Deleuze e Guattari (2005). É precisamente isso o que parece atribuir sentido à movimentação discursiva que aproxima o conjunto de pesquisas (1) e (2): justificar epistemologicamente o caráter formador da disciplina; o que se observa com menor evidência no conjunto de pesquisas (3), dedicadas a compreender de que modo a arbitrariedade dos processos de seleção e organização dos saberes que integram o currículo escolar implicaram/implicam a Filosofia.

A hipótese que melhor justifica os movimentos de sentido observados nos grupos de análise (1) e (2) diz respeito ao seguinte: diferentemente das muitas outras disciplinas que foram “inventadas” na escola antes de suas “disciplinas-mãe”³⁵, a Filosofia conserva uma trajetória histórica inversa e distinta. Ao contrário de disciplinas como Biologia ou Química, cuja legitimação nas escolas precedeu seu estabelecimento como campos científicos devido a pressões industriais ou políticas, a Filosofia foi introduzida no currículo escolar a partir do século XVI principalmente

³⁵ Goodson (2018) argumenta que o currículo escolar não é simplesmente um reflexo ou uma transmissão direta do conhecimento produzido nas universidades ou em outros espaços de produção intelectual. Em vez disso, as disciplinas escolares muitas vezes se desenvolvem independentemente e podem preceder a formalização desses campos de estudo na academia.

como uma resposta às necessidades culturais e intelectuais de formar sujeitos atentos ao espírito do seu tempo.

No Brasil, a Filosofia gozou de estabilidade e permanência nos programas do Ensino Secundário brasileiro desde 1572³⁶. Alves (2002) nos ajuda a compreender melhor esse processo. Em *A presença e a ausência da Filosofia no ensino médio: análise crítica da LDB*, o autor realiza uma retrospectiva e uma análise do papel desempenhado pelo ensino de Filosofia no Brasil, rastreando sua inclusão e exclusão em diferentes períodos históricos, desde os tempos coloniais até o início do século XXI. Esses períodos são classificados pelo autor do seguinte modo: 1. da presença garantida, estende-se de 1553 a 1889; 2. da presença indefinida, estende-se de 1889 a 1964; 3. da ausência definida, estende-se de 1964 a 1985; 4. da presença controlada, estende-se de 1988 a 1996; 5. da presença inócua, período que se estende posterior à LDBEN de 1996.

Da instalação da Colônia ao declínio do Império, a Filosofia garantiu sua presença como disciplina do currículo da escola secundária porque seus objetivos encontravam-se, em primeiro lugar, associados aos propósitos de conformação de uma elite erudita, religiosa e moralmente apoiada sobre os princípios e valores do conservadorismo político europeu, depois, em razão da propedêutica que permitia à jovem aristocracia rural ter acesso ao Ensino Superior. Da instalação da República ao golpe militar de 1964, a presença, a ausência ou a presença-ausente da Filosofia no currículo da escola secundária esteve ligada às transições de regime político e modelos econômicos, refletindo, nos entremeios em que se respondiam as necessidades de formação no contexto de urbanização e industrialização, o uso político dos saberes escolares como campo de disputa política e social. A forma tradicional, dogmática e a-histórica que baseavam seu ensino desde o século XVI fortaleciam a ideia de um fazer filosófico como religião, como cultivo dos princípios duradouros e invariáveis sobre os quais encontravam-se o homem e a sociedade, o que não atendia aos interesses políticos num período de profundas mudanças de modelo econômico: primeiro, do modelo agrário-exportador para o modelo agrário-comercial-exportador; depois, do modelo agrário-comercial-exportador para o modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização. Com o golpe militar de 1964, deu-se origem a um período de ausência garantida. Se o período republicano

³⁶ Cf. Moraes Filho (1959).

fora caracterizado até então por uma presença intermitente da Filosofia como disciplina escolar no Ensino Secundário, com o golpe militar de 1964, a disciplina experimenta uma ausência permanente e deliberada nos programas de ensino de 2º grau das escolas. Os dois períodos seguintes, identificados por Alves (2002) como sendo de uma “presença controlada” e de uma “presença inócua” chamam atenção para o fato de que, ainda que se considerasse a presença da Filosofia como disciplina do currículo no Ensino Secundário, seu conteúdo fora sistematicamente desconfigurado, demonstrando, inicialmente, o controle sobre a natureza crítica, reflexiva e questionadora da disciplina, e, posteriormente, em razão da forma vaga e ambígua com que o texto da nova LBDEN trata a disciplina: “Artigo 36, §1º, inciso III - os educandos devem ter acesso aos conhecimentos de filosofia e de sociologia, necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1996).

É precisamente esse o ponto em que se instalam nossas observações sobre o porquê de uma movimentação discursiva com fins e objetivos últimos de resgate e afirmação prediativa: primeiro, porque pelo longo período de sua permanência, sendo notadamente erudita, livresca e propedêutica, a Filosofia escolar pouco contribuiu, como reconhecemos de sua função, com a formação de sujeitos críticos e intelectualmente autônomos, de modo que pouco ou nada se observou de seus predicados como condição do árido trabalho intelectual sustentado pela reflexividade; depois porque, encontrando-se presente, fez-se necessário colocar em questão seus conteúdos e métodos em vistas de uma filosofia do ensino da Filosofia que pudesse romper com a natureza enciclopédica que lhe conservava uma forma academicista e de uma erudição livresca, mas também, e em razão disto, oferecer largo subsídio ao trabalho realizado, na escola, pelos professores; mas não só: justamente essa presença, marcada de instabilidade, é o que reforça a importância de que as pesquisas circuladas pelo problema do funcionamento e da função da disciplina se dessem prediativas.

Cumpramos destacar que nossa crítica não se dirige em qualquer sentido que negue a importância dessas pesquisas: reconhecer os predicados da Filosofia como disciplina *do* pensamento já é suficientemente tributário da defesa que fazemos, ao lado de todos esses pesquisadores, sobre a sua presença no currículo da escola secundária. Ora, que seu maior efeito de sentido seja produzir, em cada indivíduo, pela força dos conceitos historicamente construídos e acumulados pela tradição

filosófica, a postura crítico-reflexiva necessária à construção de uma consciência individual e coletiva do caráter histórico, cultural e dialógico em que se inscrevem as relações humanas e a produção dos saberes – disso não restam dúvidas. O que nos parece problemático diz do modo como esses enunciados conferem à Filosofia escolar uma função salvadora (reparadora, para falar o mínimo).

Os estudos que propomos realizar adotam uma postura antipredicativa, interessada pela epistemologia social do conhecimento escolar, conforme descrito por Goodson (1991, 1995, 2018). Interessa-nos compreender por que a escola ensina o que ensina, ao invés de tentarmos responder o que a escola deveria ensinar. Com efeito, se considerarmos o jogo de forças e de poder operado em medidas distintas pelos diferentes atores e setores sociais que disputam o currículo, e se admitirmos a educação como força plástica formadora dos indivíduos, de suas coletividades e da própria sociedade, admitimos, por óbvio, que esse processo é intencionalmente marcado pelos interesses políticos e econômicos dos grupos sociais para os quais a escolarização se constitui uma vantagem social, política e simbólica. Colocar nosso problema de pesquisa por esse viés é o que nos permite questionar como e por que os saberes da Filosofia foram ou não socialmente legitimados, sendo, então, incluídos ou excluídos do currículo do Ensino Secundário nos diferentes períodos de nosso interesse (1890-1390; 1930-195; 1945-1982).

CAPÍTULO 3

AS REFORMAS DO ENSINO SECUNDÁRIO E O LUGAR/NÃO-LUGAR DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR (1889-1930)

O doutor, gozando aquele seu sobre humano prestígio, ia conversando pausadamente, sentenciosamente, dogmaticamente; e à proporção que conversava, talvez para que o efeito não se dissipasse, virava com a mão direita o grande anelão simbólico, o talismã, que cobria a Falange do dedo indicador ao jeito de marquise.

(Lima Barreto, em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, 2011)

As reformas do Ensino Secundário no Brasil durante a Primeira República (1889-1930) refletem um ambiente político intrincado pela complexidade das questões econômicas e sociais que pautaram a organização da escola pública republicana como tentativa de rompimento com o passado Imperial e, por isso mesmo, como condição de formação de uma nova elite no país.

Considerado esse contexto, somos orientados pela seguinte hipótese: as influências do pensamento positivista e cientificista europeu sobre as classes políticas e economicamente dominantes, bem como o impacto desses ideais na crença de modernização do país, afetaram significativamente a organização da escola secundária, evidenciando a persistência do positivismo na definição das reformas educacionais e a submissão das disciplinas de base humanística à uma mentalidade que transitava no campo dos conflitos instalados entre liberais e conservadores, razão pela qual poder-se-ia justificar a presença, a ausência ou a presença-ausente da Filosofia como disciplina do Ensino Secundário a partir da contínua redefinição de seu valor educativo em resposta às dinâmicas de poder e às concepções de educação que moldaram as reformas educacionais da época.

Nesse sentido, o objetivo que nos orienta neste capítulo é reconhecer, avaliar e analisar os arranjos históricos, políticos, econômicos e sociais que constituem, em especial, os contextos de influência e de produção do texto político em que se encontram situados os decretos que reformaram o currículo da escola secundária no período correspondente à Primeira República (1889-1930), enfatizando o lugar ou o não-lugar ocupado pela Filosofia como disciplina escolar do Ensino Secundário.

A construção das análises que apresentamos a seguir considera a articulação da leitura indiciária do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, da Constituição Federal de 1891, do Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, do Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 e do Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 – exercício que inclui o inventário dos seus sujeitos e dos contextos sociais, políticos e econômicos em que se eles inscrevem –, às contribuições de Saviani (2008), Zotti (2004), Romanelli (2009), Foucault (1987, 1979), Carvalho (2003, 1996), Cruz Costa (1974) e Ribeiro (1984).

3.1 A INSTALAÇÃO DA REPÚBLICA, A TENTATIVA DE RUPTURA COM O PASSADO IMPERIAL E A FORMAÇÃO DA NOVA ELITE

Compreender a trama das relações políticas que entretecem o contexto de influência em que se instalam as reformas que atuam sobre a escola secundária republicana é o que nos orienta nesta seção. Para tanto, admitimos como ponto de partida a tese da educação como prática histórico-cultural dialeticamente elaborada no ínterim dos interesses e dos conflitos de classe (Saviani, 2008; Zotti, 2004; Romanelli, 2009). Ora, se presumimos que o conjunto das relações sociais não existe à parte da vida dos indivíduos singulares, mas, ao contrário disso, no interior das relações sociais concretas, então, e precisamente porque reconhecemos a educação como uma prática social caracterizada pelo conjunto das ações e influências intencionais e mutuamente exercidas entre pessoas, a admissão dessa tese – e, por óbvio, do ponto de vista histórico-crítico que ela supõe: pelo qual observamos a correspondência entre o surgimento e o desenvolvimento da sociedade capitalista com a origem da escola moderna e, ainda, a passagem da escola à forma dominante de educação –, tem caráter fundamental quando nos dedicamos a investigar a construção dos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos implicados na elaboração das reformas educacionais. As contribuições elaboradas por esses autores nos campos da história e da historiografia da educação nos permitem corroborar uma certa concepção de escola (e sua organização política e didática), e consequentemente, uma certa representação de seus sujeitos e das relações que se mantém e que intermedeiam a produção e a divulgação do conhecimento e da cultura. Assim nos distanciamos das teorias não-críticas, aquelas que, segundo Saviani

(2008), entendem a educação como fenômeno neutro e de equalização social distanciado dos processos políticos, econômicos e socioculturais que atravessam a escola e suas práticas e nos orientamos pelo sentido das teorias que situam a escola no ínterim dos interesses capitalistas.

Caracterizada como uma instituição burguesa (Saviani, 2008; Zotti, 2004; Romanelli, 2009), a escola surge para fazer prevalecer as relações sociais sobre as relações naturais e estabelecer o primado do mundo da cultura, do mundo simbólico produzido pelo homem, processo que a desdobra como dispositivo de poder, como um conjunto heterogêneo e organizado de discursos, regulamentações, legislações, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas e morais. Nesse sentido, encontramos a fiança que nos permite reconhecer que a escola é materialmente determinada pelos interesses da classe dominante, e que, por consequência, as políticas e reformas educacionais propendem, historicamente, atender aos dispositivos de poder fundados na manutenção dos privilégios que perpetuam a violência de classe.

O poder é uma prática social historicamente constituída, afirma Foucault (1987). Para o filósofo, o poder designa as formas díspares, heterogêneas e em constante transformação entretecidas no complexo das relações que se constituem entre os sujeitos nas diversas formações sociais em que eles se encontram inseridos e nas diversas relações que se estabelecem entre os diferentes grupos e setores da sociedade. Trata-se, portanto, da capacidade de mobilizar forças econômicas, sociais ou políticas para obter certo resultado; um tipo de ação sobre a ação que permeia os processos históricos como a elaboração do conhecimento histórico, o que, conseqüentemente, implica os modelos de apreensão e de construção do mundo historicamente constituído e suas respectivas interpretações. Ora, porque a prática do poder pressupõe relação, as relações de poder se notam exercidas nos mais diferentes âmbitos da vida e da sociedade e caracterizam as relações assimétricas irradiadas em diferentes sentidos e medidas: da periferia para o centro, de baixo para cima; ora se estabelece como verdade, ora pelo direito, sempre pela circulação dos discursos; relação complexa, tácita, inerente e interdependente, amplamente distribuída por toda a estrutura social (Foucault, 1979). É precisamente esse movimento de irradiação do poder que exerce, permanentemente, a sustentação da autoridade por meio da disciplina.

O poder e suas relações refletem os modos de organização política, econômica e cultural das instituições, desde a família, menor núcleo de organização social, passando pelas comunidades, pela igreja, pela escola, pela prisão, pela fábrica, pelo hospital, até as instituições mais complexas, como os estados e os organismos internacionais, os quais se transformam na sua relação com as formações sociais historicamente constituídas. De mais a mais, é na intersecção dessas instituições – e nas relações de dominação, hegemonia, dependência, convencimento, submissão, resistência, convivência, autonomia e independência entre elas –, que vemos possível a compreensão de suas construções políticas (em nosso, dos marcos legais) como prática social refletia na formação histórica do ser humano.

O esclarecimento do contexto sociopolítico e cultural de instalação da República e as reverberações desse contexto na proposição de políticas de organização da escola exige compreender a circulação dos eventos que rompem a divisão histórica Monarquia/República: reconhecemos que os contextos em que situam as reformas educacionais da República não se encerram nos limites dos seus marcos temporais, mas, ao contrário, se estendem pela coexistência de cooperações e conflitos tanto no campo das mentalidades que formam os princípios e os valores determinantes de uma certa visão de mundo, como pelos interesses econômicos que dinamizam as macropolíticas – o que, como sabemos, concorre elementos formativos da visão de mundo compartilhada pelos sujeitos em determinados contextos.

A propósito, Zotti (2004) informa um processo que se ensaiava desde meados de 1850 as primeiras transformações do quadro político social baseadas na reformulação das relações de trabalho observadas pela transição, ainda que lenta, do regime escravo para o trabalho livre e assalariado de origem imigrantista; no crescimento dos setores da prestação de serviços e da pequena indústria, processo que, associado ao início da urbanização, faz surgir um proletariado urbano (a relação imigração-urbanização pode ser observada tanto do ponto de vista da forte presença de capital estrangeiro, o que conduz o crescimento do comércio e dá origem a uma camada de empresários industriais, muitos dos quais agroexportadores de café); na circulação das ideias positivistas que operam tanto pelo cientificismo que fundamenta a noção de progresso como pela ética cívica, de respeito às leis e ao bem comum, que, por óbvio, encontra relação direta com a ideia de ordem e progresso

estabelecidas pelos binômios “democracia/república”, “progresso/futuro”, “modernidade/instrução”.

Cumpra considerar que mesmo entre os republicanos não havia uma íntegra convergência em torno dos interesses que sustentavam a instalação do novo regime, processo que se ilustra pela existência compartilhada, de um lado, dos democratas integrantes da camada médio urbana formada por militares, proletários imigrantes artesãos e industriários, artistas e intelectuais – estes de tendência abolicionista; de outro, dos liberais não abolicionistas de mentalidade conservadora formados pelo afluente agrário dos cafeicultores paulistas, camada que se sobrepunha, inclusive, sobre os republicanos ruralistas constituídos no enfraquecimento da lavoura tradicional do tabaco, da cana-de-açúcar e do algodão (Zotti, 2004). Desse modo, enquanto os republicanos ruralistas acreditavam que a restauração da soberania nacional requeria uma República modelada de acordo com a independência das ex-colônias inglesas, conforme o exemplo americano, os setores urbanos descontentes com a monarquia, consideravam o regime imperial inibidor das oportunidades de trabalho e lento nas decisões políticas – ao contrário dos ruralistas, os setores urbanos não viam o modelo liberal como uma solução devido à perpetuação da desigualdade que ele consagrava.

Silva Jardim, um defensor da República Jacobina, via a proclamação da República como uma forma de envolver o povo na política, destacando temas como pátria e fraternidade, enquanto relegava a questão da federação, tão importante para os paulistas, a segundo plano. Para o jacobino, o governo deveria combinar poder e povo, com uma presidência poderosa aclamada pela vontade popular e posterior sufrágio universal. No entanto, a própria ideia de povo era demasiado abstrata, e embora se discursasse em favor de uma grande revolução, ao modo francês de 1789, “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” (Carvalho, 2003, p. 26).

Carvalho (2003) observa que os jacobinos brasileiros defendiam abstratamente a liberdade e a igualdade, mas não apresentavam meios concretos para concretizar esses princípios. A noção de “povo” era abstrata, pois, na prática, as camadas populares estavam afastadas do poder político devido à influência das elites econômicas e intelectuais, apesar das retóricas parlamentares em contrário. As

classes populares eram inclinadas à monarquia, o que limitava sua compreensão do papel de cidadania, perpetuando uma visão restritiva dessa categoria nas esferas política e econômica – o que explica por que os movimentos reformistas eram sempre conduzidos por uma elite, não apenas em termos econômicos, mas também em termos de educação, refletindo uma sociedade rigidamente estratificada.

Recordando Prado Jr. (1984, p. 208 *apud* Zotti, 2004, p. 66), “a mudança de regime não passou efetivamente de um golpe militar, com o concurso apenas de reduzidos grupos civis e sem nenhuma participação popular”. O enunciado de Prado Jr. tem razões bastante claras: sem representações populares o quadro político instalado com a República logrou ao poder os fazendeiros do Clube Republicano ou Radical, entre os quais se destacavam Américo Brasiliense, Luís Gama, Américo de Campos e Bernardino de Campos, Prudente de Moraes, Campos Sales, Francisco Glicério, Júlio de Mesquita e Jorge Tibiriçá Piratininga. Com o novo regime, o Partido Republicano (PR) deixou de ser um partido de classe social e de oposição, como era durante o segundo reinado, quando, de fato, era um veículo das exigências políticas dos grandes cafeicultores abolicionistas utilizadores da mão de obra assalariada europeia e tornou-se uma instituição dedicada à burocracia estatal, com a necessidade de que as esferas de governo estadual e municipal obedecessem às determinações de sua cúpula dirigente. Uma vez ascendido ao poder, Partido Republicano (PR) colocou em prática seu programa político de descentralização administrativa, defendeu a separação da Igreja Católica do estado brasileiro, criou escolas e atuou fortemente na defesa da economia cafeeira ao mesmo tempo em que atuou pela modernização do estado e da economia incentivando uma espécie de industrialismo cosmopolita.

Dominado pelas oligarquias ligadas à elite econômica do país e, em geral, formadas por grandes proprietários de terra, as práticas políticas desenhadas na Primeira República encontravam-se amparadas pelo poder intimidatório conferido especialmente pelo poder econômico dos grandes latifundiários do café, no estado de São Paulo, e do leite, no estado de Minas Gerais. Nesse quadro, o domínio da escola passa, notadamente, pelo domínio da política num período marcado pelo mandonismo, pelo coronelismo e pelo clientelismo, destaca Zotti (2004). Trata-se, portanto, de um contexto marcado pela existência de relações políticas e econômicas não só complexas, como conflitivas: se de um lado as oligarquias ruralistas

disputavam entre si espaço de poder e controle político no novo regime; de outro, os processos políticos liderados pela camada média urbana formada por militares e intelectuais progressistas que compelia a mudança da orientação econômica com a diversidade das atividades e o incentivo à industrialização.

Considerando o exposto, Romanelli (2009) chama atenção para as relações interessadas entre a economia e a cultura no âmbito do sistema político. É precisamente no entremeio dessas relações que se encontram instaladas as variáveis intervenientes, que, por seu lado, atuaram de forma integrada ou não na organização da escola. Assim, a forma como o poder político encontra-se organizado determina os modos de uma relação direta e intencional com a organização do ensino: o desenvolvimento econômico interfere na política de estruturação e funcionamento da escola, o que implica, diretamente, a dinâmica de construção do currículo, a organização do ensino e a definição das práticas pedagógicas uma vez que “o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola” (Romanelli, 2009, p. 14); a herança cultural reforça a interferência que se elabora diretamente na representação social da escola: os objetivos e formação cultural perseguidos pela escola encontram relação direta com a seleção dos conteúdos de ensino, portanto, com a prescrição do currículo. Em síntese: “porque o legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada ou facção responsável por sua eleição ou nomeação e atua, naquela organização, segundo esses interesses ou segundo os valores da camada que ele representa” (Romanelli, 2009, p. 14).

Vale lembrar que o modelo político sobre o qual se consolidou a Primeira República encontrava-se caracterizado por meio da chamada “política dos governadores”, implementada durante o mandato do segundo presidente civil, Manoel Ferraz de Campos Salles, a partir de 1898 – razão pela qual seguiu conhecida como Pacto de Campos Salles (Cruz Costa, 1974; Ribeiro, 1984). Tratava-se de um acordo em que o Governo Federal concedia ampla autonomia aos grupos oligárquicos dominantes em cada estado da Federação, e, em troca, esses grupos ofereciam apoio político ao governo no Congresso Nacional. Para tanto, criou-se a Comissão Verificadora de Poderes na Câmara dos Deputados, onde os próprios parlamentares eram responsáveis por legitimar os diplomas dos eleitos no início de cada legislatura.

Desse modo, somente os deputados eleitos e indicados pelos governadores conseguiam tomar posse.

Consideradas as críticas que nos apresentam Ribeiro (1984) e Cruz Costa (1974), notamos a respeito desse contexto: primeiro, a assertiva exclusão de grande parte da população da participação política; depois, o evidente enfraquecimento das oposições de governo; por fim, a facilitação da fraude eleitoral.

Sobre a exclusão da população na participação política, notamos o intento de garantir o controle político nas mãos das oligarquias dominantes de cada estado, uma vez que esse arranjo permitiu que essas elites políticas mantivessem seu poder e influência sem precisar considerar os interesses da população em geral: ao conceder ampla autonomia aos grupos oligárquicos e deixar a legitimação dos eleitos nas mãos dos próprios parlamentares, o sistema político excluiu grande parte da população, especialmente os estratos sociais mais baixos, do processo decisório, de modo que os cidadãos comuns tinham pouca ou nenhuma voz na escolha de seus representantes e na condução do país. O exercício do voto assumia a conotação de um imperativo de natureza social, antecedendo sua qualificação como direito, e, por conseguinte, propriedade dos homens ricos e letrados. Referindo-se a esse contexto, Carvalho (1996, p. 44-45) recorda que: “[...] foram excluídos os pobres, os mendigos, as mulheres, os menores de idade, os membros das ordens religiosas. Ficava fora da sociedade política a grande maioria da população. Era uma ordem liberal, mas profundamente antidemocrática e resistente a esforços de democratização”.

Quanto ao enfraquecimento das oposições, notamos como ponto estratégico dessa política o esforço de minar as forças oposicionistas. A “política dos governadores” possibilitou que os grandes proprietários de terra controlassem os mecanismos eleitorais e governamentais, tornando difícil para os grupos políticos contrários obterem espaço e poder: ao dominar a Comissão Verificadora de Poderes e, conseqüentemente, o processo de legitimação dos eleitos, os grupos no poder tinham maior facilidade em garantir a permanência de seus aliados no Congresso e afastar possíveis opositores, o que resultou em um cenário político com pouca alternância de poder, favorecendo a continuidade dos interesses das oligarquias que estavam no controle. O controle oligárquico também se dava por meio do voto aberto e do reconhecimento dos candidatos eleitos não pelo Poder Judiciário, mas pelo próprio Poder Legislativo, que era influenciado pelo presidente e pelos governadores.

Esse mecanismo propiciava a prática conhecida como “degola”, que permitia eliminar candidatos indesejáveis ao poder.

Ora, uma vez que a legitimação dos eleitos ficava a cargo dos próprios parlamentares, muitas vezes influenciados pelas oligarquias no poder, tornava-se mais simples manipular os resultados das eleições e validar candidatos alinhados aos interesses das elites dominantes. A falta de fiscalização adequada e a concentração de poder nas mãos das oligarquias possibilitavam ações fraudulentas, como compra de votos, coação de eleitores e manipulação de resultados eleitorais. Isso minava ainda mais a participação democrática e a representatividade dos órgãos legislativos.

Não obstante a “política dos governadores”, os grupos oligárquicos ainda competiam pela presidência do país, e, para regular essa disputa, estabeleceu-se um acordo informal de revezamento entre São Paulo e Minas Gerais no cargo de presidente, conhecido como política do “café com leite”. Esse pacto silencioso entre os dois estados mais populosos e fortes resultou na eleição de 8 dos 13 presidentes da Primeira República. Enquanto isso, os estados com menor força política ficavam marginalizados nesse sistema político controlado pelas oligarquias dominantes. Estados de importância mediana, como Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia, buscavam ocupar espaços e influenciar nas decisões atuando individualmente ou em conjunto (Cruz Costa, 1974; Ribeiro, 1984). Consequência disso, foi uma governança marcada por interesses locais e a pouca atenção dada às demandas da população em geral, já que seu principal objetivo era o de equilibrar os interesses das oligarquias regionais e garantir a estabilidade no exercício do poder, ainda que isso acontecesse a despeito de todas as urgências que mapeavam a desigualdade social no país.

A descentralização política prevista na Constituição de 1891 erigiu as antigas províncias à condição de estados autônomos regidos por suas constituições próprias com seus governantes eleitos no concurso dos interesses locais. A esse respeito, Ribeiro (1984) recorda o dispositivo constitucional que dava aos estados a autonomia para legislar sobre questões fundamentais, como a imigração, o comércio, a agricultura e, não obstante, sobre a educação, confirmando a responsabilidade dos estados pela organização dos sistemas escolares completos. Por seu lado, cabia à União, além de outras atribuições, promover a instrução no Distrito Federal sendo facultado, mas não imposto, a instrução nos graus médio e primário. Decorrente desse

processo, se fez produzir uma organização paralela e concorrente dos sistemas escolares em diferentes níveis de abrangência: na esfera federal, compreendida, no território do país, os ensinos secundário e superior (no entanto, incompleto); no âmbito dos estados com seus sistemas escolares completos; na esfera dos poderes municipais, sem o ensino superior; e, por fim, no nível do Distrito Federal que poderia legislar sobre todos os níveis de ensino, inclusive o superior. Esse modelo descentralizado reduzia as possibilidades de um modelo cooperativo e organizado de ensino, bem como deixava as políticas da educação à mercê das contradições sociopolíticas e econômicas definidoras dos interesses e dos conflitos circunstanciados pela instalação da República (Ribeiro, 1984).

A organização da vida política e dos quadros do poder institucional que marcaram a origem da República deram origem a uma governança caracterizada por desigualdades socioeconômicas e um desenvolvimento limitado, já que as prioridades políticas não refletiam as necessidades e aspirações da sociedade como um todo. A falta de representatividade e a manipulação do sistema eleitoral prejudicaram sobremaneira a construção de instituições democráticas sólidas e responsivas: “o novo regime foi, assim, mais uma transformação de cúpula; foi o resultado de uma composição da burguesia com uma parte da plutocracia rural – foi, em suma, a ascensão de um governo burguês oligárquico”, destaca Cruz Costa (1974, p. 46).

Além disso, no ideário da República encontravam-se notados os ideais liberais logrados das revoluções liberais movidas na Europa setecentista, especialmente aquelas cuja origem recobram o manifesto burguês da França revolucionária – a esse respeito, cumpre reforçar a influência exercida pelos ideais franceses na construção do modelo sociopolítico, intelectual e cultural brasileiro. Nesse contexto, a influência de uma certa maneira de pensar ligada ao positivismo de Auguste Comte – já observada no modelo educacional prescrito sob a monarquia de Pedro II –, refletia de forma bastante direta não só a reforma levada a efeito por Benjamin Constant, em 1890, como também as reformas que se seguiram no íterim da Primeira República. Acerca disso, Carvalho (2003, p. 27) afirma que:

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 ideia 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 ideia republicana entre o operariado, especialmente o estatal.

Nesse contexto, os modos de expressão social da elite liberal republicana, fortemente marcados pela assimilação e pela reprodução dos valores da cultura letrada europeia, modificou sensivelmente os termos em que se elaboravam e se expunham a representação social da escola: desejosa pela consolidação da ruptura com seu passado imperial, a escola foi reconhecida como espaço capital para a construção de uma nova identidade nacional e para a disseminação dos princípios republicanos e progressistas que sustentavam a recém-formada República brasileira.

3.1.1 De Benjamin Constant à João Luiz Alves: as primeiras reformas da escola secundária republicana

O quadro das reformas do Ensino Secundário brasileiro tem origem com o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Editado por Benjamin Constant, o referido decreto fazia parte de uma série de medidas para estabelecer as bases institucionais do país sob o governo republicano: do Decreto nº 4, que criou e oficializou a nova bandeira nacional, o novo brasão de armas, o hino e o selo nacionais ao ato de Promulgação da Constituição de 1891, foram inúmeros os atos políticos e de governo que mobilizam esforços necessários para formar “as almas” da sociedade republicana³⁷.

Benjamin Constant foi Ministro da Guerra do governo Deodoro da Fonseca, e tão logo se criou a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos foi estabelecida em 19 de abril de 1890, coube a Constant o desafio de impulsionar a educação e facilitar a comunicação no recém-formado território republicano. Constant destacou-se como um dos principais defensores dos ideais da

³⁷ Recordamos aqui as reflexões e análises desenvolvidas pelo sociológico e cientista político José Murilo de Carvalho na obra *A Formação das Almas – O Imaginário da República no Brasil*. No texto, o autor aborda a construção do imaginário republicano destacando a intensa luta travada pelos símbolos e correntes de pensamento em busca da afirmação de uma nova identidade, mas, especialmente, de uma rede de relações de poder capaz de sustentar o novo regime político.

nova República num momento em que “o peso das tradições escravista e colonial obstruía o desenvolvimento das liberdades civis, ao mesmo tempo iniciava as relações dos cidadãos com o governo” (Carvalho, 1996, p. 161). O momento era de transição política, e nem mesmo a capital apresentava as características da cidade burguesa onde se desenvolveu a democracia moderna. Legitimar o regime republicano era uma questão fundamental para Constant: era preciso definir um governo que não se tornasse uma caricatura de si mesmo (Carvalho, 1991; Cruz Costa, 1967).

Militar de formação positivista e membro do Partido Republicano, Constant desempenhava o papel de evangelizador, doutrinador e o intelectual por trás da República; era o portador de uma visão histórica e de um projeto nacionalista. Cruz Costa (1967) recorda que Constant já aceitara as doutrinas positivas muito antes de seu concurso para o cargo de professor de Matemática na Escola Militar, embora, reforça o autor, não fosse ele um ortodoxo. A doutrina de Comte servia para Constant como o invólucro ideológico de sua visão política.

Benjamin Constant advogou pelo ensino secular e aberto em todos os níveis, com ênfase na gratuidade do Ensino Primário. Em relação ao Ensino Secundário, seu projeto de reforma visava direcionar maior atenção ao ensino científico, contrapondo-se à predominância do enfoque literário que, segundo sua avaliação, havia limitado o progresso educacional no país. Nesse sentido, o Decreto assinado por Constant regulamentava a instrução primária e secundária com a presunção de liberdade e laicidade do ensino e da gratuidade da escola primária “sob as condições de moralidade, hygiene e estatística”.

À época da instalação da República, o Brasil era um país predominantemente rural, com 90,9% de sua população vivendo nesse contexto³⁸; a população total no país era estimada em cerca de 14,3 milhões de pessoas, dos quais somente 2,1 milhões possuía algum nível de letramento; 12,2 milhões de brasileiros não sabiam ler e escrever, o que representava uma população de analfabetos estimada em 85% esse cenário de falta de alfabetização era uniforme, com índices semelhantes em todo o país (Ribeiro, 1984). O trabalho na indústria que finalmente despontava na economia brasileira, bem como a nova vida urbana com toda a sua complexidade, exigiam, ao

³⁸ Dados recolhidos do arquivo da Directoria Geral de Estatística – órgão que desempenhava o mesmo papel do atual IBGE. Estatísticas para “População das Capitaes dos estados do Brazil” (IBGE, 2023). Disponível em <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/populacao.html>

menos em tese, um brasileiro que fosse educado, uma vez que as técnicas de leitura e escrita haviam se tornado instrumentos necessários à integração do novo contexto econômico e social.

O exposto não deixava dúvidas entre os articulistas da República: era preciso reagir ao analfabetismo que havia se constituído um problema, mas era preciso, também, cultivar a educação moral dos indivíduos, capacitando-os para abraçar a disciplina do trabalho e moldar seus comportamentos em conformidade com as leis e normas de ética. A intersecção entre trabalho e moralidade, onde a moralidade derivava do trabalho, junto com a ênfase na higiene física e mental, a disciplina e o respeito à hierarquia, constituíram o ideal a ser buscado na construção do ideário republicano: sustentando os ideais de ordem e progresso do positivismo, e refletindo os padrões europeus de educação, uma nação com menor taxa de analfabetismo, social e moralmente formada, seria, então, considerada mais moderna.

O Ensino Secundário foi amplamente afetado, e o Gymnasio Nacional, que até 1889 fora conhecido como Imperial Collegio de Pedro II, sofreu o maior impacto das mudanças propostas pela reforma de Benjamin Constant. Durante o período imperial, qualquer estudante que almejasse obter o diploma de conclusão do Ensino Secundário, um requisito para ingressar no Ensino Superior, precisava solicitar esse diploma ao Collegio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. As províncias eram responsáveis por realizar exames preparatórios parcelados, geralmente conduzidos nas faculdades de Ensino Superior locais.

Mesmo antes da promulgação da Constituição de 1891, Benjamin Constant estabeleceu o Gymnásio Nacional como um modelo e referência para o Ensino Secundário a ser adotado em todo o país. Ele introduziu a obrigatoriedade dos exames de maturidade, que concediam aos alunos o certificado de conclusão do Ensino Secundário, permitindo-lhes se candidatar ao ensino superior. De acordo com seu Decreto, quando os estados implementassem estabelecimentos de Ensino Secundário de acordo com o plano do Ginásio Nacional, os exames de maturidade desses estados teriam o mesmo valor para matrícula em cursos superiores.

Constant defendeu para o Ensino Secundário uma abordagem enciclopédica e propedêutica, que incorporasse matérias científicas e rompesse com a tradição curricular clássica jesuíta (Zotti, 2004; Romanelli, 2009). O propósito do Ensino Secundário como propedêutico do Ensino Superior é notadamente sublinhado no

regulamento do Ginásio Nacional - Art. 1º do Decreto nº 1.075 de 22, de novembro de 1890: “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” (Brasil, 1890, s/p.).

A complexificação do currículo proposto por Constant não conseguiu ser implementada devido à falta de condições objetivas, sendo alvo de críticas inclusive por parte dos próprios positivistas. Além disso, “faltava [...], para a execução da reforma, além de uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa a formação da juventude” (Romanelli, 2009, p. 42). Nesse sentido, a reforma de Constant foi, na melhor das hipóteses, uma sugestão ordinária, cabendo aos entes federados adotá-la ou não em virtude de vários fatores, dentre os quais se destacavam a falta de verbas para a educação, a falta de profissionais habilitados, o número insuficiente de escolas e falta de apoio político da aristocracia republicana (Zotti, 2004; Romanelli, 2009).

Considerada de elevado intelectualismo, a reforma proposta por Constant não chegou, sequer, a ser seriamente ensaiada. A reforma foi submetida ao Congresso Nacional e, ao longo de dez anos, sofreu adiamentos e alterações que alteraram substancialmente o plano original: “essa reforma não se efetivou na prática, pois, de 1891 a 1900, uma sequência de decretos, regulamentos, portarias, instruções e avisos modificaram substancialmente o plano de estudos e o regime de equiparação adotados por Benjamin Constant” (Zotti, 2004, p. 75).

A propósito dessas interpretações, apresentamos no quadro a seguir uma síntese dos elementos de conjectura que situam o Decreto nº 981/1890 em relação aos contextos dos ciclos de política informados por Ball & Bowe (1992) e Ball (1994).

Quadro 5 - Contextualização do Decreto nº 981/1890 conforme os Ciclos de Política de Ball & Bowe

	Contextos inter-relacionados, não lineares, sem dimensão temporal ou sequencial, manifestados na forma de arenas, lugares e grupos de interesse			-	-
	CONTEXTO DE INFLUÊNCIA (arena onde as pp* são moldadas)	CONTEXTO DA PROD. DE TEXTO (arena em que as ideias que emergiram do contexto de influência começam a ser formalizadas em textos de política)	CONTEXTO DA PRÁTICA (arena de interpretação e recriação da pp*, onde a pp* produz seus efeitos)	CONTEXTO DOS RESULTADOS/EFEITOS (impacto da pp* nos sistemas educacionais e suas interações com as questões de justiça, igualdade, liberdade e desigualdade social)	CONTEXTO DA ESTRAT. POLÍTICA (análise das políticas implementadas no nível macro, incluindo revisões governamentais e respostas políticas)
Decreto nº 981/1890	Proclamação da República Transição do modelo econômico agrário-exportador para agrário-comercial-exportador Implementação das políticas econômicas especulativas do Ministro da Fazenda, Rui Barbosa. Busca pela modernização da economia com investimento em infraestrutura e indústrias Imigração europeia promovida como parte da política de "branqueamento" e desenvolvimento do interior Urbanização e modernização das cidades; expansão de ferrovias, serviços públicos e infraestrutura urbana	Construção de um novo discurso educacional Influência dos grupos positivistas Disputa pela definição das finalidades da educação Ênfase na ciência, técnica e racionalidade Disputa de interesses entre os representantes das oligarquias rurais e os liberais ligados à expansão da manufatura têxtil, siderúrgica, química e de alimentos Embate entre conservadores católicos e liberais em torno da laicidade do currículo (ensino religioso x ensino secular, científico)	Efetivamente, o Decreto não foi colocado em prática A reforma proposta pelo Decreto foi submetida ao Congresso Nacional e, ao longo de dez anos, sofreu adiamentos e alterações que alteraram substancialmente o plano original	O currículo proposto pelo Decreto não foi implementado devido à falta de condições objetivas, sendo alvo de críticas inclusive por parte dos próprios positivistas.	Desconexão entre política formulada e realidade prática As críticas frequentemente apontavam para o idealismo das reformas que não consideravam adequadamente as condições objetivas do país.

*pp – Políticas Públicas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas leituras de Cruz Costa (1967), Ribeiro (1984), Carvalho (1991), Zotti (2004), Romanelli (2009), Ball & Bowe (1992) e Ball (1994)

A Constituição de 1891, a segunda no Brasil e a primeira sob o regime republicano, não foi concebida por outra razão que não fosse a de resguardar os interesses liberais que orientavam o governo provisório de Prudente de Moraes. A composição do parlamento para instalação do congresso constituinte aponta essa perspectiva: “médicos engenheiros militares e advogados compunham a maioria parlamentar sob a Bandeira dos partidos republicanos. Havia apenas um deputado que representava explicitamente a classe trabalhadora” (Cury, 1996, p. 73). Cumpre destacar que entre os constituintes que defendiam explicitamente as posições próprias do liberalismo existiam ainda aqueles que transitavam entre os congressistas progressistas apresentando-se como liberais democratas.

Comparada com a Carta de 1824, a Constituição de 1891 abordava um maior número de dispositivos dedicados à educação, embora não se possa qualificá-la como excepcionalmente detalhada sobre o assunto. Cury (1996) recorda que no curso do congresso constituinte instalado em 1890 para elaboração da nova Constituição, a educação foi poucas vezes discutida e que não houve um debate orgânico em torno dela.

Sobre a educação, faz-se notar na Constituição de 1891: o Art. 34, inciso 30, atribuía ao Congresso Nacional a prerrogativa de “legislar sobre a organização municipal do Districto Federal, bem como sobre a policia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União” (Brasil, 1891, s/p.); o Art. 35, inciso 2º, dispunha que cabia também ao Congresso, mas não privativamente: “animar no Pais o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; [...] prover a instrução secundária no Distrito Federal” (Brasil, 1891, s/p.); o Art. 72, parágrafo 6º, determinava que fosse “leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (Brasil, 1891, s/p.). A disposição da laicidade do ensino inaugurou uma discussão que perduraria ao longo da história da educação brasileira, marcando as divergências entre católicos e liberais, um debate que se intensificaria no decorrer da República.

De acordo com Cury (1996), o texto constitucional de 1891 consolidava uma tendência que se perpetuaria na trajetória das políticas educacionais do país. Expressões como “animar” e “não tolher” endossavam as competências federativas em matéria educacional: o Ensino Superior, no âmbito nacional, e a instrução primária

e secundária, no Distrito Federal. Em relação ao texto de 1824, a alteração presente no texto de 1891 insinua uma característica persistente em um sistema educacional esboçado no Império, especificamente através do Ato Adicional de 1834.

A responsabilidade pela garantia da educação como “um direito de cidadania” recaía sobre os estados federados, que tinham a responsabilidade de determinar a natureza, o número e a abrangência da educação pública. A dualidade dos sistemas, evidenciada pela existência compartilhada de um sistema federal, compreendendo o Ensino Secundário e Superior, ao lado de sistemas estaduais, que abrangiam escolas de variados tipos e níveis, fomentava a manutenção de um modelo escolar organizado segundo o liberalismo importado especialmente da Constituição dos Estados Unidos. Assim, não se postulava sobre uma educação obrigatória exatamente porque a oportunidade educacional era compreendida como uma demanda individual (CURY, 1996).

Ora, o contexto de estabelecimento da República exigia a formulação de ordenamentos que alinhassem os interesses das político e econômicos das oligarquias rurais e dos setores emergentes avolumados pela expansão da manufatura têxtil, siderúrgica, química e de alimentos à norma jurídica. Nesse sentido, o enfoque central do texto não buscava aderência nas questões de ordem social, mas, ao contrário, nas atribuições legislativas da União e dos estados. Assim sendo, a nova carta constitucional contemplava o federalismo, a divisão dos poderes, os direitos civis plenos, a ampliação dos direitos políticos e o laicidade do Estado em detrimento dos direitos sociais – o que inclui, inclusive, a educação, que, embora ordenada, não fora tratada como um direito social.

Conforme Cury (1996), a Constituição de 1891 não se prestou à construção de um sistema educacional unificado, razão pela qual houve escassos avanços em termos de expansão da oferta do ensino e ainda menos no que diz respeito à questão do acesso à educação. Se o Ensino Secundário ficou a cargo dos Estados podendo ser mantido também pela União, assinalando a preocupação pela manutenção da cultura do diploma, a instrução pública primária foi absolutamente negligenciada, evidenciando que o descaso do Estado liberal pela educação dos mais pobres se revela, na verdade, como um projeto voltado à manutenção do poder econômico dominante – basta observar que o direito de voto era vedado aos analfabetos (art. 70, § 1º). A composição intencional de uma população de analfabetos excluía os mais

pobres da participação política em benefício daqueles para os quais a nova República efetivamente governava.

Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901. Editado por Epiácio Pessoa, Ministro da Justiça e Negócios Interiores do governo Campos Sales – pasta que a partir de 1892 passou a abranger os serviços de educação e saúde pública. Pessoa foi membro do Partido Republicano, e, além de político, foi magistrado, diplomata, professor universitário e jurista. Foi também Presidente da República entre os anos de 1919 e 1922. Seu governo foi marcado por revoltas militares que acabariam na “Revolução” de 1930, a qual levou Getúlio Vargas ao governo central.

O Código de Epiácio Pessoa reforçava a formação secundária como construção propedêutica e consolidava o modelo educacional seriado implementado por Benjamin Constant, porém, reduzia para seis anos a duração do Ensino Secundário. Se comparado ao anterior, o novo decreto representava uma mudança radical no campo do currículo e em outros aspectos da organização didática do Ensino Secundário, mas, ainda assim, conservava para esse nível de ensino a finalidade de proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de Ensino Superior e para a obtenção do grau de bacharel em Ciências e Letras (Silva, 1969; Zotti, 2004). Ainda conforme os autores, o exame de madureza foi reintegrado por Pessoa devido à percepção de que a Reforma Benjamin Constant havia sido tão alterada pelo Congresso Nacional que se tornou ineficaz. Por isso, inclusive, Pessoa ampliou o privilégio de equiparação ao Gymnasio Nacional não apenas aos Liceus, mas a qualquer instituição de Ensino Secundário, seja estadual, municipal ou particular. O exame de madureza foi mantido sob a justificativa de elevar os padrões de qualidade do Ensino Secundário.

O ensino estava dissociado da obrigatoriedade de frequência, prevalecendo a prática dos exames preparatórios, que possibilitavam aos alunos adquirir conhecimento através de sequências organizadas ou por meio de estudos individuais e orientados fora do ambiente escolar, o que resultava em uma dualidade contraditória na aquisição de conhecimento, seja com ou sem a presença da escola, o que acabou enfraquecendo o próprio espírito de reforma proposto, uma vez que alternava entre enfatizar o valor da instituição escolar e questioná-lo com base no mesmo princípio. A esse respeito, Zotti (2004, p. 76) recobra uma emblemática declaração dada por Rivadávia Correia, em 1910:

o ensino desceu até onde podia descer; não se fazia mais questão de aprender ou de ensinar, por que só duas preocupações existiam, a dos pais querendo que os filhos completassem o curso secundário no menor espaço de tempo possível e a dos ginásios na ambição mercantil, estabelecendo-se duas fórmulas: bacharel quanto antes, dinheiro quanto mais.

Além do mais, recorda Silva (1969), foi frustrada a tentativa de Pessoa de conferir um propósito autônomo ao Ensino Secundário, pois persistiu-se em tratar essa etapa da formação escolar como um curso imediatamente preparatório para o exame de qualificação para o Ensino Superior.

Considerando o conjunto dessas interpretações, informamos no quadro a seguir uma síntese que destaca os elementos de conjectura associados ao Decreto nº 3.890/1901, em relação aos ciclos de política descritos por Ball & Bowe (1992) e Ball (1994).

Quadro 6 - Contextualização do Decreto nº 3.890/1901 conforme os Ciclos de Política de Ball & Bowe

	Contextos inter-relacionados, não lineares, sem dimensão temporal ou sequencial, manifestados na forma de arenas, lugares e grupos de interesse			-	-
	CONTEXTO DE INFLUÊNCIA (arena onde as pp* são moldadas)	CONTEXTO DA PROD. DE TEXTO (arena em que as ideias que emergiram do contexto de influência começam a ser formalizadas em textos de política)	CONTEXTO DA PRÁTICA (arena de interpretação e recriação da pp*, onde a pp* produz seus efeitos)	CONTEXTO DOS RESULTADOS/EFEITOS (impacto da pp* nos sistemas educacionais e suas interações com as questões de justiça, igualdade, liberdade e desigualdade social)	CONTEXTO DA ESTRAT. POLÍTICA (análise das políticas implementadas no nível macro, incluindo revisões governamentais e respostas políticas)
Decreto nº 3.890/1901	Esforços de estabilização da economia brasileira através da política da concessão de empréstimos negociada com credores internacionais Institucionalização do Pacto Campos Salles (Política dos Governadores) – o governo federal apoiava os presidentes dos estados em troca de apoio político no Congresso Nacional, fortalecendo a estabilidade política, mas reduzindo a autonomia dos Estados Modernização e reorganização das estruturas administrativas e sociais do país Predomínio do modelo econômico agrário-comercial-exportador (dependência econômica da exportação do café) Política higienista com foco nas reformas urbanas e no saneamento básico	Disputas em torno da centralização/descentralização do papel do Estado como mantenedor da instrução pública Enfrentamento entre os defensores da educação pública e os defensores da educação privada Disputa entre conservadores católicos e liberais em torno da laicidade do currículo (ensino religioso x ensino secular, científico) Influência dos liberais associados às elites urbanas e aos intelectuais na consolidação da educação laica como um pilar do estado republicano Persistência do modelo positivista e da submissão das disciplinas de base humanística aos conteúdos de ciências e matemática	Os Liceus e quaisquer outros estabelecimentos de Ensino Secundário foram equiparados ao Gymnasio Nacional (Colégio Pedro II) Reforçou-se a formação secundária como construção propedêutica Consolidou-se o modelo educacional seriado proposto pelo Dec. nº 981/1890 Foram mantidos os exames de maturidade com a justificativa de garantir a qualidade do ensino	O Dec. nº 3.890/1901 reforçava a estratificação social existente O Ensino Secundário permanecia sendo privilégio das elites urbanas enquanto a maioria da população prosseguia sem acesso à educação A elitização do Ensino Secundário preservava os ciclos de pobreza e limitava a mobilidade social	As mudanças decorridas da transição de regime político e modelo econômico não representou a mudança das estruturas sociais e das mentalidades que permeavam as dinâmicas de poder da sociedade imperial 70% da população com idade igual ou superior a 15 anos era analfabeta, o que impactava diretamente o exercício da cidadania e a participação política ativa da maior parcela da população

*pp – Políticas Públicas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas leituras de Cruz Costa (1967), Ribeiro (1984), Carvalho (1991), Zotti (2004), Romanelli (2009), Ball & Bowe (1992) e Ball (1994)

Face a esse contexto, Rivadávia da Cunha Corrêa, que na época ocupava o cargo de ministro da Justiça e Negócios Interiores, sancionou, em 5 de abril de 1911, a terceira reforma republicana através do Decreto nº 8.659.

De formação positivista e integrante do Clube Republicano 20 de Setembro, atuante no estado do Rio Grande do Sul, Corrêa foi eleito deputado estadual constituinte em São Paulo no ano de 1891. Foi também Senador e Ministro da Justiça e Ministro da Fazenda do governo do Marechal Hermes da Fonseca. A Reforma Rivadávia revogou formalmente a reforma anterior e introduziu um cenário de total liberdade para as instituições de ensino: “Art. 2º Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autônomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo” (Brasil, 1911, s/p.). Silva (1969) recorda que, na mesma data, o Decreto nº 8.660 sancionou um novo conjunto de regulamentos para a instituição, dentre as quais ganha nota o reestabelecimento do nome do imperador Pedro II, resultado da influência da campanha promovida pelo Instituto dos Bacharéis, com o respaldo do ex-aluno da escola e presidente Hermes da Fonseca.

Rivadavia advogava pela ideia de que a educação deveria evoluir de acordo com as demandas do Brasil, razão pela qual acreditava que o currículo precisava ser estruturado de maneira mais orientada para a aplicação prática. Em nome da liberdade de ensino – princípio reforçado pelo liberalismo lockesiano, pela influência do positivismo francês e pelas prescrições doutrinárias da igreja católica –, Rivadávia descentralizou e desoficializou a instrução pública, argumentando em favor das escolas particulares, defendendo-lhes, de forma ampla, o direito de ensinar (Zotti, 2004). Contudo, reforça a autora, convém lembrar que esse direito nunca fora negado, uma vez que a maior parte do Ensino Secundário fora, até então, administrada por entidades privadas, tanto leigas quanto religiosas.

De maneira interessante, os positivistas, que consistentemente advogaram por um Estado poderoso, começaram a concordar com os liberais no que diz respeito à educação. A intenção dos conservadores positivistas e liberais não era outra senão romper com a intervenção estatal na educação, regulando um modelo de ensino que levasse à termo os interesses econômicos que ditavam a marcha política numa

sociedade que se via marcada por diferentes estratos sociais emergentes³⁹. Confirmava-se, desse modo, o modelo de ensino dualista que se arrastava desde o Império e fora consagrado na Constituição da República de 1891⁴⁰. Era, portanto, uma forma de formalizar a desconexão evidente na realidade entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e instituições de Ensino Superior) e a educação oferecida ao povo (escola primária e escola profissional) em benefício da manutenção dos privilégios de classe: “refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social Brasileira”, recorda Romanelli (2009, p. 41).

Para Rivadávia, o desenvolvimento literário e científico desejado ao nível do secundário deveria “revestir-se de caracter pratico e *libertar-se da condição subalterna de meio preparatorio para as academias*” (Brasil, 1911, s/p – grifos nossos). Evidenciadas as prescrições do regime escolar, da distribuição das matérias e dos exames (Art. 62 a 81), notamos que o Decreto de 1911 eliminou o requisito de exame de maturidade, assim como a equiparação dos estabelecimentos de Ensino Secundário ao Collegio Pedro II e o reconhecimento oficial de certificados dos cursos secundários de escolas equiparadas foi abolido. Além disso, os certificados de conclusão do Collegio Pedro II, que haviam sido emitidos por quase um século, foram igualmente extintos, assim como os exames parcelados preparatórios que, de certa forma, validavam os estudos secundários nas faculdades – a partir desse ponto, não seria mais necessário comprovar a conclusão dos estudos secundários. Cabendo às faculdades interessadas em admitir alunos a realização de exames de admissão, “qualquer cidadão de dezesseis anos ou mais podia candidatar-se aos vestibulares sem jamais ter ido à escola” (Chagas, 1980 *apud* Zotti, 2004, p. 77).

³⁹ De acordo com Romanelli (2009, p. 41), a sociedade que despontava com a República era mais complexa do que anterior sociedade escravocrata: “o povo já não abrangia apenas a massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artística e comerciantes da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses origens e posições”.

⁴⁰ A Constituição de 1891, a segunda no Brasil e a primeira sob o regime republicano, abordou o tema da educação somente no artigo 72, parágrafo 6º, ao estipular a secularidade do ensino nos estabelecimentos públicos. O artigo 35 delegou ao Congresso Nacional a responsabilidade de “criar instituições de ensino superior e secundário nos estados”. No entanto, mais uma vez, não houve uma estruturação sólida para a construção de um sistema educacional unificado, levando a uma estagnação no setor educativo. Dado o contexto de estabelecimento da República, o enfoque central do texto residia em especificar as atribuições legislativas da União e dos estados. Houve escassos avanços em termos de expansão da oferta educacional e ainda menos no que diz respeito à questão do acesso à educação.

O caráter de desoficialização do Ensino Secundário reforçado por Rivadavia respondia ao interesse da elite de diminuir o tempo dos estudos antes do curso superior. Chama-nos atenção o fato de que o Ensino Secundário (o que hoje corresponde aos estudos da escola básica no ensino fundamental e médio) não se encontra definido, em termos de uma identidade, um clico, em si mesmo, formador e integrador das dimensões humanas, científicas e culturais inerentes ao processo de conformação dos valores civilizatórios; a relação mantida entre os ensinos secundário e superior organiza o primeiro em razão dos interesses do segundo.

A propósito dessas análises, apresentamos no quadro a seguir uma síntese dos elementos de conjectura que situam o Decreto nº 8.659/1911 em relação aos contextos dos ciclos de política informados por Ball & Bowe (1992) e Ball (1994).

Quadro 7 - Contextualização do Decreto nº 8.659/1911 conforme Ball & Bowe

	Contextos inter-relacionados, não lineares, sem dimensão temporal ou sequencial, manifestados na forma de arenas, lugares e grupos de interesse			-	-
	CONTEXTO DE INFLUÊNCIA (arena onde as pp* são moldadas)	CONTEXTO DA PRÓD. DE TEXTO (arena em que as ideias que emergiram do contexto de influência começam a ser formalizadas em textos de política)	CONTEXTO DA PRÁTICA (arena de interpretação e recriação da pp*, onde a pp* produz seus efeitos)	CONTEXTO DOS RESULTADOS/EFEITOS (impacto da pp* nos sistemas educacionais e suas interações com as questões de justiça, igualdade, liberdade e desigualdade social)	CONTEXTO DA ESTRAT. POLÍTICA (análise das políticas implementadas no nível macro, incluindo revisões governamentais e respostas políticas)
Decreto nº 8.659/1911	Embate entre o poder central (União) e os Estados (a Política dos Governadores reduzia a autonomia dos Estados) Predomínio do modelo econômico agrário-comercial-exportador (dependência econômica da exportação do café) Abertura do processo de industrialização, especialmente em estados como São Paulo e Rio de Janeiro, com o aumento de fábricas e da produção industrial, apoiado por incentivos governamentais e o investimento de capital estrangeiro. Continuação da política higienista (na capital federal eram realizadas obras de intervenção modernização do porto, reformas urbanas e saneamento básico)	Disputas em torno da centralização/descentralização do papel do Estado como mantenedor da instrução pública Defesa pela estruturação pragmática de um currículo que se revestisse de caráter prático Influência do liberalismo loquesiano, do positivismo francês e da doutrina católica na formulação da premissa da liberdade de ensino Influência dos conservadores positivistas e liberais que advogavam pela ruptura na intervenção estatal na educação Defesa pela regulação de um modelo de ensino que levasse à termo os interesses econômicos	As instituições de ensino passaram a ser consideradas corporações com autonomia didática e administrativa A desoficialização do ensino: (a) eliminou a equiparação dos Liceus e outros estabelecimentos de Ensino Secundário ao Colégio Pedro II; (b) extinguiu os exames de maturidade e os certificados de conclusão do Colégio Pedro II; (c) suprimiu a comprovação da conclusão do Ensino Secundário, atribuindo às Faculdades a tarefa de realizar os exames de admissão Com a descentralização do ensino, cada Estado ou município adotava seus próprios padrões, tornando o sistema educacional brasileiro extremamente fragmentado	A ausência de uma política nacional coerente produziu e reforçou as disparidades na qualidade e no tipo de educação escolar: Estados mais ricos e politicamente influentes, como São Paulo e Minas Gerais, dispunham de melhores infraestruturas em comparação com estados mais pobres, o que resultava em desigualdades significativas A desoficialização reforçou a distância entre a educação pública e a educação privada exacerbando a desigualdade educacional e social Interessava às classes dominantes (e também à nova camada média urbana) diminuir o tempo dos estudos no Ensino Secundário para acelerar o acesso ao Ensino Superior	A reforma educacional levada à termo pelo Dec. nº 8.659/1911 foi considerada inoportuna em razão da descentralização e desoficialização do ensino A ruptura provocada Dec. nº 8.659/1911 criou as tensões pelo estabelecimento de padrões mínimos nacionais de educação ao mesmo tempo que se buscava manter a autonomia dos Estados, municípios e estabelecimentos de ensino

*pp – Políticas Públicas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas leituras de Cruz Costa (1967), Ribeiro (1984), Carvalho (1991), Zotti (2004), Romanelli (2009), Ball & Bowe (1992) e Ball (1994)

Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Editado por Carlos Maximiliano, Ministro da Justiça e Negócios Interiores no governo Wenceslau Braz. Membro do Partido Republicano, Maximiliano foi político, jurista e magistrado. Entre outros cargos, foi deputado federal, ministro da Justiça, procurador-geral da República e ministro do Supremo Tribunal Federal atuando, inclusive, como depois procurador-geral da República no governo de Getúlio Vargas.

A reforma proposta por Carlos Maximiliano reorganizava o Ensino Secundário conferindo-lhe “autonomia didáctica e administrativa” em oposição à inoportuna reforma levada a efeito por Rivadávia Corrêa. Os aspectos centrais dessa reforma podem ser resumidos da seguinte forma: (i) a manutenção do tempo de duração do curso secundário em seis anos em um único ciclo seriado; (ii) a reintegração dos certificados de conclusão do curso secundário emitidos pelo Collegio Pedro II no Rio de Janeiro, oficialmente reconhecidos pelo governo federal; (iii) o reestabelecimento da possibilidade de equiparação de outros estabelecimentos de ensino ao Collegio Pedro II, contanto que fossem instituições públicas estaduais; (iv) a retomada dos exames preparatórios parcelados, permitindo aos estudantes não matriculados em escolas oficiais obter certificados de estudos secundários reconhecidos pela União. Desse modo, além de possuir um certificado de conclusão reconhecido pela União ou uma certificação de aprovação nos exames preparatórios, os alunos teriam que enfrentar um exame vestibular para ingressar no Ensino Superior.

Apesar de sua preocupação com a qualidade do Ensino Secundário, Maximiliano preservara sua condição propedêutica – conforme evidenciam as disposições especiais do Collegio Pedro II:

Art. 157. O Collegio Pedro II compreenderá duas secções: Internato e Externato.

Art. 158. Em ambas as secções se fará em cinco annos um curso gymnasial sufficiente para ministrar aos estudantes solida instrucção fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular (Brasil, 1915, s/p.).

A natureza seletiva e excludente da Reforma de Carlos Maximiliano expõe a inclinação elitista do sistema educativo brasileiro, destacando não só o seu conservadorismo, mas também, e especialmente, a predominância dos interesses de uma sociedade controlada pelas oligarquias que se mostrava resistentes às mudanças tanto no âmbito econômico quanto político. O acesso ao Ensino Secundário

permanecia privilégio daqueles que tinham origem nas elites políticas e econômicas do país. À época havia apenas vinte e seis escolas públicas de Ensino Secundário espalhadas pelo Brasil sendo que, destas, apenas a Escola Politécnica e o Colégio Pedro II encontravam-se sob a supervisão do governo federal (Ribeiro, 1984, p. 83). Isso para uma população em idade para o Ensino Secundário estimada em 1.853 milhões de brasileiros, de acordo com os dados recolhidos do arquivo da Directoria Geral de Estatística, órgão que desempenhava o mesmo papel do atual IBGE⁴¹: 1.853 milhões de brasileiros em idade para o Ensino Secundário contra o número absoluto de 2.976 matrículas nesse nível de ensino. A contundente marginalização da população pobre do Ensino Secundário representava, igualmente, sua marginalização social, política e econômica.

Considerando o conjunto dessas análises, informamos no quadro a seguir uma síntese que destaca os elementos de conjectura associados ao Decreto nº 11.530/1915, em relação aos ciclos de política descritos por Ball & Bowe (1992) e Ball (1994).

⁴¹ Cf. Estatísticas para “População do Brasil por sexo e idade” (IBGE, 2023). Disponível em <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/populacao.html>

Quadro 8 - Contextualização do Decreto nº 11.539/1915 conforme Ball & Bowe

	Contextos inter-relacionados, não lineares, sem dimensão temporal ou sequencial, manifestados na forma de arenas, lugares e grupos de interesse			-	-
	CONTEXTO DE INFLUÊNCIA (arena onde as pp* são moldadas)	CONTEXTO DA PROD. DE TEXTO (arena em que as ideias que emergiram do contexto de influência começam a ser formalizadas em textos de política)	CONTEXTO DA PRÁTICA (arena de interpretação e recriação da pp*, onde a pp* produz seus efeitos)	CONTEXTO DOS RESULTADOS/EFEITOS (impacto da pp* nos sistemas educacionais e suas interações com as questões de justiça, igualdade, liberdade e desigualdade social)	CONTEXTO DA ESTRAT. POLÍTICA (análise das políticas implementadas no nível macro, incluindo revisões governamentais e respostas políticas)
Decreto nº 11.530/1915	Contexto de instabilidade política e de consolidação do poder das oligarquias regionais, principalmente de São Paulo e Minas Gerais A economia continuava fortemente dependente do café, que enfrentava problemas devido à flutuação dos preços no mercado internacional Embora ainda em estágios iniciais, o processo de industrialização começava a ganhar força, especialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, impulsionado pela imigração europeia e pelo capital acumulado com a exportação do café Questões sociais como o trabalho urbano e as condições de vida nas cidades começavam a ser mais discutidas, indicando os inícios de movimentos sociais organizados que viriam a se desenvolver nas décadas seguintes	Disposição à centralização política e administrativa sob o governo federal Tendência ao estabelecer normas e padrões unificados para o ensino em todo o território nacional, visando a uma maior coesão nacional e a uma padronização da educação Diversificação da economia em razão do crescimento de setores industriais e de serviços Exigência de modernização e adequação da educação pelas camadas médio-urbanas A dinâmica acelerada de urbanização e modernização demandava uma força de trabalho mais qualificada e educada Expansão das condições sociais para a profissionalização intelectual e formação de um campo intelectual relativamente	Conservou-se a autonomia didática e administrativa dos estabelecimentos de Ensino Secundário conforme atribuição dada anteriormente pelo Dec. nº 8.659/1911 O tempo de duração do curso secundário foi fixado em seis anos em um único ciclo seriado Houve a reintegração dos certificados de conclusão do curso secundário emitidos pelo Colégio Pedro II As instituições de Ensino Secundário públicas estaduais tornaram a ser equiparadas com Colégio Pedro II Os exames preparatórios parcelados foram retomados, permitindo aos estudantes não matriculados em escolas oficiais obter certificados de estudos secundários reconhecidos pela União	A centralização da responsabilidade pelo Ensino Secundário aumentou o controle do governo sobre a educação, promovendo a uniformidade do currículo O acesso ao Ensino Secundário e Superior permanecia restrito às camadas sociais mais privilegiadas O decreto contribuiu para a formação de uma elite intelectual e técnica que poderia liderar o país no desenvolvimento econômico e social, contudo – essa elite, contudo, permanecia distante das realidades das camadas mais pobres da população A limitação das oportunidades educacionais e, consequentemente, profissionais para grande parte da população, acentuava as desigualdades sociais	O Dec. nº 11.530/1915 expunha a inclinação elitista do sistema educativo brasileiro evidenciando o seu conservadorismo e a predominância dos interesses de uma sociedade controlada pelas oligarquias que se mostrava resistentes às mudanças políticas e econômicas O acesso ao Ensino Secundário permanecia privilégio daqueles que tinham origem nas elites políticas e econômicas A escola permanecia sendo o aparelho de conservação das estruturas sociais do antigo regime na medida em que contribuía com a manutenção das estruturas sociais e das mentalidades que permeavam as relações de poder 65% da população com idade igual ou superior a 15 anos era analfabeta Apenas 4,09% da população tinha acesso ao Ensino Primário

*pp – Políticas Públicas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas leituras de Cruz Costa (1967), Ribeiro (1984), Carvalho (1991), Zotti (2004), Romanelli (2009), Ball & Bowe (1992) e Ball (1994)

Mesmo reformada, e apoiando-se no discurso da modernização, a escola permanecia sendo o aparelho de conservação das estruturas sociais do antigo regime: a mudança do regime de governo não representou a mudança das estruturas sociais e das mentalidades que permeavam as relações de poder. É precisamente essa perspectiva anacrônica das reformas educacionais do período republicano o que nos permite inferir que nenhuma das reformas realizadas até então tinha como propósito reduzir as desigualdades sociais históricas que marcam a história do Brasil. Contrário disso, as reformas levadas à efeito desde o Decreto de 1890 aprofundavam as desigualdades sociais na medida em que reforçavam o caráter dualista da escola pública: contra as 26 escolas públicas de Ensino Secundário espalhadas pelo país existiam, à época, 97 escolas públicas de Ensino Profissional⁴²; contra as 2.976 matrículas no Ensino Secundário, registravam-se cerca de 15.926 matrículas no Ensino Profissionalizante⁴³. Para Cartolano (1985, p. 46), “a dualidade do sistema educacional brasileiro refletia a própria organização social da sociedade escravocrata, da qual a República tinha acabado de sair; representava, também, a continuação dos antagonismos em torno da centralização ou descentralização do poder”.

Ora, num país um país de analfabetos⁴⁴, onde a maioria da população sequer tinha acesso ao Ensino Primário⁴⁵, era comum que apenas alguns dos que alcançassem o Ensino Secundário o fizessem com o claro propósito de ingressar no Ensino Superior, “[...] pois ser doutor era, se não um meio de enriquecer, certamente uma forma de ascender acender socialmente. Ao doutor abriam se todas as portas, e, principalmente, os melhores cargos no funcionalismo” (Basbaum, 1962 *apud* Ribeiro, 1984, p. 85).

Crítico contumaz daquilo que chamou de “doutomania”, Barreto (1961) corrobora nossa interpretação acerca do prestígio social que cercava o Ensino Superior e que fazia com que o Ensino Secundário fosse, reforma após reforma, reconhecido apenas, e tão-somente, como propedêutico dos cursos superiores, o que, por consequência, reforçava o caráter dualista da educação pública e o próprio processo de marginalização social pela restrição do acesso à escola desdobrado da

⁴² Cf. Ribeiro (1984, p. 86).

⁴³ Cf. Ribeiro (1984, p. 86).

⁴⁴ Em 1920, cerca de 65% da população com idade igual ou superior a 15 anos era analfabeta (Ribeiro, 1984, p. 78).

⁴⁵ Em 1920, apenas 4,09% da população tinha acesso a esse nível de ensino (Ribeiro, 1984, p. 81).

negligência do poder público com a organização e a oferta do Ensino Primário que, mesmo à despeito do aparecimento dos primeiros grupos escolares, conservava um tipo comum de escola de um só professor e uma só classe, agrupando alunos de vários níveis de adiantamento (Ribeiro, 1984).

Quanto ao Ensino Secundário, de um lado, umas poucas escolas assentadas sobre o conflito entre as humanidades literárias e as humanidades científicas, ocupada em formar a juventude médio-urbana ascendida com a expansão da industrialização, da burocratização e da imigração; de outro, as escolas de formação profissional, em número significativamente superior, abertas aos pobres filhos de operários e camponeses: contra as 26 escolas públicas de Ensino Secundário espalhadas pelo país existiam, à época, 97 escolas públicas de Ensino Profissional; contra as 2.976 matrículas no Ensino Secundário, registravam-se cerca de 15.926 matrículas no Ensino Profissionalizante (Ribeiro, 1984, p. 86).

Ocorre, no entanto, que essa juventude médio-urbana se via incorporada num estrato social desvinculado das oligarquias rurais e da burguesia industrial. Suas atividades relacionadas ao aparato estatal e ao setor de serviços, estreitamente ligadas à estrutura social estabelecida pelas oligarquias, promoviam a sua dependência em relação ao *status quo*, o que, continuamente, exacerbava o medo de serem empurrados para a classe trabalhadora. Formar-se doutor garantia *status*, privilégio, e, especialmente, a participação num estereótipo social que apartava o jovem médio-urbano da classe trabalhadora. Barreto (1961, p. 42-43) recorda que:

Para a massa total dos brasileiros, o doutor é mais inteligente do que outro qualquer, e só êle é inteligente; é mais sábio, embora esteja disposto a reconhecer que êle é, às vèzes, analfabeto; é mais honesto, apesar de tudo; é mais bonito, conquanto seja um Quasímodo; é branco, sendo mesmo da côr da noite; é muito honesto, mesmo que se conheçam muitas velhacadas dêle; é mais digno; é mais leal e está, de algum modo, em comunicação com a divindade.

N'O *Triste fim de Policarpo Quaresma*, especificamente na cena do noivado de Ismênia, a forma com que Barreto retrata o comportamento dos convidados da festa em relação a Cavalcanti, um jovem recém-formado em Odontologia, ilustra muito bem os modos com que essa representação do doutor revestia o jovem médio-urbano da Primeira República.

Nos intervalos da conversa, todos êles olhavam o novel dentista como se fôsse um ente sobrenatural. Para aquela gente tôda, Cavalcânti não era mais um simples homem, era homem e mais alguma cousa sagrada e de essência superior; e não juntavam à imagem que tinham dêle atualmente, as cousas que porventura êle pudesse saber ou tivesse aprendido (Barreto, 2011, p. 68).

O fato de ocuparem posições na burocracia estatal e no comércio criava nas camadas intermediárias a ilusão de uma autonomia em relação aos setores oligárquicos. Além disso, à medida que as áreas urbanas se expandiam, surgiam as condições sociais para a profissionalização intelectual e a formação de um campo intelectual relativamente independente. A peculiaridade da posição das classes intermediárias introduzia ambiguidade em suas posições políticas, levando-os a oscilar entre aliar-se às classes populares e aderir à elite, recordam Cruz Costa (1974) e Ribeiro (1984).

A última reforma a afetar o Ensino Secundário na Primeira República foi editada por meio do Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Ficou conhecida como Reforma Rocha Vaz em homenagem ao Professor Juvenil Rocha Vaz, catedrático da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. O decreto foi assinado por João Luís Alves, Ministro da Justiça e Negócios Interiores, no governo Artur Bernardes. Formado pela Faculdade de Direito de São Paulo, João Luís Alves desempenhou diversas funções no sistema judiciário de Minas Gerais, ocupou o cargo de prefeito na cidade de Campanha, MG, em 1898; atuou, ainda, como deputado estadual, deputado federal e como senador. Durante o mandato de Artur Bernardes como governador de Minas Gerais, Alves ocupou a posição de secretário de Finanças do estado em 1918, e quando Artur Bernardes assumiu a presidência da República, em 1922, assumiu o cargo de ministro da Justiça e Negócios Interiores.

O governo de Artur Bernardes fora marcado pelo excessivo controle do poder executivo sobre as decisões políticas e administrativas da República em detrimento da autonomia dos governadores de estado. A centralização política era justificada por Bernardes como uma medida necessária à manutenção da ordem e da estabilidade política em meio à crise gerada pelas forças de oposição, que incluía desde políticos insatisfeitos até as lutas armadas mobilizadas em diferentes estados brasileiros pelo movimento tenentista⁴⁶. Exemplo disso é a Revolta de 5 de Julho de 1924, também

⁴⁶ O tenentismo emergiu como um movimento político-militar protagonizado por jovens das camadas médio urbanas que ocupavam cargos de oficiais de baixa e média patente no Exército brasileiro. Os

conhecida como o Segundo 5 de Julho, um levante militar que eclodiu simultaneamente em Sergipe, Amazonas e São Paulo.

Segundo Cruz Costa (1974), a Revolta de 1924 foi uma reação à eleição de Artur Bernardes em 1922, marcada por acusações de fraude e repressão, e a uma série de crises políticas e econômicas. Os planejadores da revolta escolheram São Paulo como centro do movimento devido a sua importância política e econômica, com a intenção de avançar até o Rio de Janeiro para depor Bernardes. Apesar da resistência inicial e da formação de uma junta militar, a falta de apoio popular e o fortalecimento das forças governamentais, que incluíram bombardeios e a imposição de um cerco à cidade, levaram os revoltosos a abandonar São Paulo no final de julho.

Cumprir lembrar que a revolta de 1924 teve impactos duradouros, influenciando outras insurreições militares no Brasil e culminando na formação da Coluna Prestes⁴⁷, que viajou pelo país durante dois anos promovendo os ideais revolucionários do tenentismo. Ribeiro (1984) recorda que a resposta do governo de Arthur Bernardes aos movimentos de oposição foi frequentemente repressiva: utilizaram-se medidas como censura à imprensa, prisões políticas e o uso das forças armadas para suprimir revoltas e protestos. A tendência autoritária do governo de Arthur Bernardes refletiu diretamente a formulação do decreto que reformou o Ensino Secundário, em 1925. Exemplo disso, foi a inclusão da instrução moral e cívica no conjunto das disciplinas obrigatórias com objetivo inculcar valores nacionalistas e patrióticos nos jovens estudantes. Buscava-se, assim, formar uma geração que valorizasse a identidade nacional ao mesmo tempo que estivesse comprometida com a defesa dos interesses econômicos do Brasil.

Além dos conflitos políticos marcados pela centralização do poder executivo e da repressão à oposição e aos movimentos armados, o contexto em que situa a

tenentistas expressavam seu descontentamento com a administração vigente durante a República Oligárquica, principalmente no início dos anos 1920, e advogavam por uma série de reformas significativas na estrutura governamental do país, incluindo a abolição do voto aberto, prática que sustentava o coronelismo, e a implementação do voto secreto, além de melhorias na educação pública. As revoltas tenentistas destacaram-se por suas ações diretas e frequentemente violentas. Dos seus membros mais notáveis, destacam-se Luís Carlos Prestes e Siqueira Campos. Entre as principais manifestações do movimento tenentista estavam a Revolta dos 18 do Forte de Copacabana, em 1922, a Revolta Paulista de 1924, a Comuna de Manaus, em 1924 e a marcha da Coluna Prestes, que percorreu o país de 1925 a 1927.

⁴⁷ A Coluna Prestes foi uma expedição militar liderada por Luís Carlos Prestes e outros tenentistas a partir de 1925. O grupo percorreu cerca de 25.000 quilômetros pelo interior do Brasil durante aproximadamente dois anos, com o objetivo de fomentar levantes locais e promover os ideais revolucionários associados ao tenentismo, como reformas políticas e sociais.

Reforma Rocha Vaz fora evidenciado pela transição da sociedade agrária e oligárquica para a sociedade urbano-industrial: de um lado, os empresários industriais, impulsionados pelo crescimento da industrialização, pressionavam por reformas econômicas e infraestruturais que beneficiassem o setor; de outro, a classe média urbana, expandindo-se com a urbanização, demandava melhorias nos serviços públicos e maior participação política; de outro, ainda, trabalhadores urbanos, formando a base da força industrial, organizavam-se em sindicatos para reivindicar direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho; nos entremeios desse contexto, ganhava força a defesa de um modelo de Ensino Secundário que formasse para os desafios do desenvolvimento industrial (Romanelli, 2009).

A reforma educacional levada à efeito por meio do Decreto nº 16.782-A/1925 deu continuidade às atividades do Collegio Pedro II, equiparou seu *status* apenas aos estabelecimentos de Ensino Secundário estaduais e extinguiu os exames preparatórios parcelados previstos nos decretos anteriores; instituiu a obrigatoriedade de um curso ginasial de seis anos de duração, seriado, e de 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” (Romanelli, 2009, p. 195). A conclusão do 5º ano conferia o direito de prosseguir para estudos de nível superior, desde que, é claro, o aluno fosse aprovado nos vestibulares; aos formandos do 6º ano, seria concedido o título de bacharel em ciências e letras. Esse marco assinalou o fim dos exames parcelados a partir dos anos 1930. Dessa forma, o objetivo foi conferir ao Ensino Secundário um caráter regular, capaz de cumprir funções mais abrangentes do que a simples preparação fragmentada e imediatista para cursos superiores.

Ainda conforme Romanelli (2009), foram ainda destacados o papel fiscalizador e normatizador do governo e a intenção de acabar com o ensino dualista – ensino ginasial seriado e ensino de preparatório – aos alunos que não pertenciam ao Collegio Pedro II ou aos colégios equiparados, nos quais eram submetidos a avaliações das “juntas examinadoras” que já existiam desde a reforma de Carlos Maximiliano.

O Brasil da Primeira República caracterizou-se como uma sociedade profundamente estratificada, sob a influência de uma elite reduzida,

predominantemente branca e privilegiada⁴⁸, que, em razão de seu acesso recursos distintos recursos econômicos, tinha acesso privilegiado à educação, e, conseqüentemente, a um lugar distinto no contexto das influências que moldavam as políticas e as instituições de acordo com seus interesses:

existia já uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial ensaiando seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupavam de profissões que definiam classes médias (Romanelli, 2009, p. 41).

A manutenção dos princípios conservadores no ensino no Ensino Secundário e a persistência da crença de que o Ensino Profissional era destinado aos mais pobres acabavam exacerbando dualismo da escola pública secundária na Primeira República: enquanto um grupo de escolas promovia a educação dos jovens de origem aristocrática, um outro grupo de escolas se dedicava à instrução das camadas populares, cenário que espelhava um tipo de mentalidade que reconhecia no acesso à educação a condição de manutenção das estruturas de poder, e, precisamente por

⁴⁸ Ao salientarmos os termos “branca” e “privilegiada” temos como intenção reforçar o cenário histórico de exclusão da população negra da participação da vida política e o contrassenso que esse evento descreve no íterim da história da educação no Brasil. Decorridos três séculos de escravidão, a população negra, à época formadora de cerca de 58% da população, foi legada à própria sorte. De acordo com Fernandes (2008, p. 30): “A preocupação pelo destino do escravo se mantivera em foco enquanto se ligou a ele o futuro da lavoura. Ela aparece nos vários projetos que visaram regular, legalmente, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, desde 1823 até a assinatura da Lei Áurea”. A introdução de uma dinâmica capitalista, concretizada por meio de atividades comerciais relacionadas à exportação de café, como instituições bancárias, redes ferroviárias e bolsas de valores, disseminou-se gradativamente por toda a estrutura produtiva. Esse processo resultou na transformação de uma parcela da oligarquia rural em uma próspera burguesia, o que estabeleceu novas dinâmicas nas relações sociais e modificou desde as características do mercado de trabalho até o funcionamento das instituições estatais. Nesse entremeio: “A posição do negro no sistema de trabalho e sua integração à ordem social deixam de ser matéria política. Era fatal que isso sucedesse” (Fernandes, 2008, p. 30). Além de enfrentarem discriminação pela cor (vale lembrar os esforços da elite política da época pelo fortalecimento da política de imigração como condição de constituição de uma “raça” brasileira, com supremacia branca), os negros libertos foram agregados à população economicamente empobrecida, somando o contingente dos indesejados ao contexto dos tempos modernos, os marginalizados da era republicana, razão a mais (e pela qual), a consideração do marcador de raça se constitui fundamental nas análises da história da educação no Brasil. Quando se reconhece que, desde sua origem, o sistema educacional brasileiro foi caracterizado por um modelo dualista, desigual e excludente, a presença do marcador racial enriquece a compreensão das dinâmicas sociais e políticas que permearam a construção das políticas educacionais ao longo desses 200 anos de Brasil independente, políticas que, ainda hoje, refletem e perpetuam as desigualdades raciais. Ora, se a segregação racial nas escolas, as disparidades de acesso e qualidade educacional, e os efeitos das políticas educacionais ao longo do tempo estão intrinsecamente ligados às questões raciais profundamente enraizadas na sociedade brasileira, então, reconhecer que a educação escolar republicana se ergueu sob condições de desigualdade perseverando os interesses de uma elite branca e privilegiada nos impele a colocar em questão, no âmbito das nossas análises, as estruturas sociais e as barreiras sistêmicas que têm afetado historicamente a equidade educacional no Brasil.

isso, reforçava um certo círculo vicioso de desigualdades sociais desenhado a partir do modo como as oportunidades educacionais eram distribuídas:

Vai começar o ensino secundário. Mas o pobre não pode frequentá-lo; o liceu, o ginásio e o colégio custam caro. Os 90 pobres vão para as fábricas, para a lavoura, para a mão-de-obra. Os 10 ricos, esses farão exames, depois serão bacharéis, médicos, engenheiros, jornalistas, burocratas, políticos, constituirão a elite nacional (Moacyr, 1944 *apud* Ribeiro, 1984, p. 84).

Nesse contexto, a concepção de que o trabalho moldaria mentalidades ordenadas e disciplinadas, juntamente com a crença de que a vinculação à terra impediria agitações urbanas, sustentou o ideal republicano que se refletiu nos planos de reforma propostos ao longo de toda a Primeira República, reformas estas realizadas por decretos do poder executivo com objetivo de ordenar o Ensino Secundário então mantido pelo governo federal.

A propósito dessas análises, apresentamos no quadro a seguir uma síntese dos elementos de conjectura que situam o Decreto nº 16.782-A/1925 em relação aos contextos dos ciclos de política informados por Ball & Bowe (1992) e Ball (1994).

Quadro 9 - Contextualização do Decreto nº 16.782-A/1925 conforme Ball & Bowe

	Contextos inter-relacionados, não lineares, sem dimensão temporal ou sequencial, manifestados na forma de arenas, lugares e grupos de interesse			-	-
	CONTEXTO DE INFLUÊNCIA (arena onde as pp* são moldadas)	CONTEXTO DA PROD. DE TEXTO (arena em que as ideias que emergiram do contexto de influência começam a ser formalizadas em textos de política)	CONTEXTO DA PRÁTICA (arena de interpretação e recriação da pp*, onde a pp* produz seus efeitos)	CONTEXTO DOS RESULTADOS/EFEITOS (impacto da pp* nos sistemas educacionais e suas interações com as questões de justiça, igualdade, liberdade e desigualdade social)	CONTEXTO DA ESTRAT. POLÍTICA (análise das políticas implementadas no nível macro, incluindo revisões governamentais e respostas políticas)
Decreto nº 16.782-A/1925	Intensa centralização política e repressão às oposições (política de valorização do café e repressão aos movimentos tenentistas) Enquanto produtores de café se beneficiavam de preços artificialmente elevados devido à compra e retenção de café pelo governo, outros setores criticavam essa política por considerá-la um desperdício de recursos públicos e uma barreira ao desenvolvimento de outros setores econômicos Tensões provocadas pela Coluna Prestes, que buscava despertar a população contra o governo central e espalhar suas ideias reformistas Política econômica de compra e retenção de grandes quantidades de café para manutenção do modelo agrário-comercial-exportador Crescimento de atividades industriais, principalmente em centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro	O esforço de centralização política pelo governo federal Conflito entre centralização e federalismo O processo de industrialização e urbanização demandava uma força de trabalho mais educada e qualificada Pressão pela elaboração de um currículo que atendesse à formação para o trabalho nas fábricas e serviços urbanos Embate entre os tenentes e outros grupos reformistas e as oligarquias rurais Surgimento de movimentos inspirados na reforma educacional progressista nos Estados Unidos e ideologias socialistas e comunistas que enfatizavam a educação como uma ferramenta de emancipação	O Dec. nº 16.782-A/1925 deu continuidade às atividades do Colégio Pedro II, equiparou seu <i>status</i> apenas aos estabelecimentos de Ensino Secundário estaduais e extinguiu os exames preparatórios parcelados previstos nos decretos anteriores Foi instituída a obrigatoriedade de um curso ginasial de seis anos de duração, seriado, e de frequência obrigatória A conclusão do 5º ano conferia o direito do estudante de prosseguir para os estudos de nível superior desde que fosse aprovado nos exames vestibulares Era conhecido aos formandos do 6º ano o título de bacharel em ciências e letras A inclusão da educação moral e cívica que visava formar cidadãos alinhados com os ideais do Estado terminava por restringir a liberdade de pensamento e expressão de professores e estudantes	A Reforma Rocha Vaz centralizou o controle sobre o Ensino Secundário limitando autonomias regionais A reforma não expandiu significativamente o acesso à educação: crianças e jovens de famílias pobres ou de áreas rurais frequentemente ficavam fora da escola – desse modo, eram conservadas as desigualdades históricas do acesso à educação no Brasil Ao mesmo tempo em que a educação técnica e profissionalizante promovida pelo decreto tenha aumentado a empregabilidade, reforçava-se a crença de que o Ensino Profissional era destinado aos mais pobres, exacerbando o dualismo da escola pública secundária	A Reforma Rocha Vaz reflete uma tendência mais ampla de centralização do poder educacional no governo federal, característica dos regimes políticos da época que buscavam consolidar o controle e a influência sobre as diversas esferas da sociedade brasileira As políticas implementadas na reforma podem ser vistas como uma resposta às necessidades de uma sociedade em processo de urbanização e industrialização O incentivo à educação técnica visava preparar uma força de trabalho qualificada para atender às novas demandas econômicas O Decreto nº 16.782-A/1925 não abordou especificamente as necessidades educacionais da população rural e dos grupos minoritários e marginalizados, perpetuando desigualdades e limitando as oportunidades de mobilidade social e exercício da cidadania

*pp – Políticas Públicas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas leituras de Cruz Costa (1967), Ribeiro (1984), Carvalho (1991), Zotti (2004), Romanelli (2009), Ball & Bowe (1992) e Ball (1994)

Considerados os contextos de que nos falam Ball & Bowe (1992) e Ball (1994), conjecturamos um processo conduzido de maneira autoritária e excludente: suprimindo o diálogo democrático com a sociedade, e, ainda, sem o devido escrutínio do legislativo – que atuava apenas no nível da aprovação dos decretos –, as reformas educacionais levadas a efeito na Primeira República evidenciam a predominância das visões de mundo e dos interesses de um grupo restrito, formado, de um lado, por uma camada pequeno-burguesa, heterogênea e sem nenhuma afinidade com as camadas mais pobres da população; de outro, pela representação da burguesia industrial recém-nascida⁴⁹; em todo caso, uma elite formada de homens brancos e letrados, que passaram, desde a instalação do novo regime, a controlar o poder em nome as oligarquias do café, às quais se juntaram, pouco a pouco, as velhas oligarquias rurais de atuante atuação política desde os tempos do Império. A esse respeito, Romanelli (2009, p. 43) recorda que “o controle do poder pelas oligarquias rurais, que, evidentemente, propunham reformas e legislavam sobre a educação, acabou por projetar no sistema escolar a mesma mentalidade que havia sido plasmada na Colônia e tinha vigorado durante a Monarquia”. Parece-nos claro que essa abordagem unilateral na formulação e implementação das reformas refletiu a estratificação social da época, onde a concepção de trabalho e controle social se entrelaçavam, marginalizando vozes dissidentes e minando o princípio democrático que deveria estar no centro de uma sociedade republicana.

A ausência de uma política nacional de educação resultou em disparidades no acesso à educação, com entes federados menos influentes sendo negligenciados em termos de investimentos em escolas e infraestrutura educacional. Além do mais, as mudanças frequentes nas políticas educacionais, com reformas sendo revogadas ou substancialmente alteradas em curtos períodos, demonstram que: se por um lado a atuação integrada da economia, da cultura e do sistema político terminou por conformar um modelo de escolarização consonante com as aspirações econômicas e culturais do novo regime; por outro, quando essas dimensões deixaram de atuar de forma integrada, a organização da escola passou a operar “sempre de forma de

⁴⁹ A esse respeito, Romanelli (2009, p. 44) destaca que: “Mesmo a burguesia industrial em ascensão copiava os modelos de comportamento e educação da classe latifundiária. E era natural que assim fosse: era esta última que tinha fornecido parte de seu capital humano e econômico para engendrar o processo de industrialização”.

defasada e desequilibrada obedecendo ao jogo de forças que esses fatores mantêm entre si” (Romanelli, 2009, p. 14).

Até aqui, ganham nota as tentativas de aperfeiçoar e difundir o Ensino Secundário, entretanto, num processo que oscila entre a oficialização e a desoficialização. Ora, se por um lado as reformas de Constant, Pessoa e Maximiliano buscavam uma organização seriada, uma matriz curricular obrigatória e a conclusão dessa etapa de ensino como condição de ingresso no Ensino Superior; por outro, a reforma assinada por Rivadavia caracterizava o Ensino Secundário como etapa de estudos de frequência não obrigatória e sem obrigatoriedade de diplomas de conclusão. Em uma conjuntura fortemente marcada pela exigência de formação de mão-de-obra qualificada aos ofícios mecânicos, a organização da escola secundária da Primeira República ilustra um processo vinculado a um contexto de influência explicitamente liberal:

esse liberalismo político e econômico, que acabou por transformar-se num liberalismo educacional, foi fator de relevância no aprofundamento das desigualdades socioeconômicas e culturais das diversas regiões do país, o que, evidentemente, redundou impossibilidade de criarem uma unidade e continuidade de ação pedagógica (Romanelli, 2009, p. 43).

Dado que encontra agravo precisamente porque “a mentalidade escravocrata não era privilégio das camadas dirigentes: era também uma característica marcante do comportamento das massas que se acostumaram, após três séculos, a ligar trabalho com escravidão” (Romanelli, 2009, p. 44). O resultado desse processo não poderia ser reconhecido de outro modo senão pelo conjunto das significativas diferenças na abrangência do Ensino Secundário bem como pela manutenção das enormes disparidades na oferta da instrução pública em diferentes regiões do país, contexto em que a grande massa de populares, composta basicamente de trabalhadores rurais e citadinos de toda origem igualmente empobrecidos, era precisamente a mais carentes de atenção e assistência por parte das autoridades públicas.

3.1.2 O lugar e o não-lugar da Filosofia como disciplina da escola secundária republicana (1889-1930)

Da transferência da Corte, em 1808, à proclamação da independência, em 1822, ao fim do regime imperial, a Filosofia ocupou lugar nos programas de ensino dos liceus e ateneus provinciais, e, distanciando-se do aristotelismo medieval resguardou o valor social atribuído pela jovem aristocracia: refletindo o espírito humanista e universalista que impregnava o ecletismo francês e o romantismo da época, a presença da Filosofia no currículo não atendia a outro objetivo senão o preparar os para os jovens pequeno-burgueses para os exames de admissão no Ensino Superior, especialmente no curso de Direito: “Tobias Barreto dizia que a ‘filosofia é, no Brasil (ou era) apenas uma obrigação ou uma formalidade a ser cumprida antes da entrada nas Faculdades superiores’”, recorda Cruz Costa (1959, p. 117).

O longo período de “presença garantida” de que gozava a Filosofia até 1889 fora interrompido pela Reforma Benjamin Constant. Distanciando-se das prescrições da Reforma Homem de Melo⁵⁰, ocorrida em 1881, o Decreto nº 981/1890, preconizava a exclusão da Filosofia do quadro das disciplinas que compunham o Ensino Secundário: “Art. 80: A reforma será posta em execução no Gymnasio Nacional em 1891, accommodando-se os estudos de maneira que dentro de sete anos [...] com as seguintes modificações: *supressão do ensino de italiano, rhetorica, philosophia e historia litteraria*” (Brasil, 1890, s/p. – grifos nossos).

A exclusão da Filosofia do currículo do Ensino Secundário põe fim ao longo período em que sua presença fora garantida e dá origem ao período nomeado por Alves (2002) de “presença indefinida”. A ruptura provocada por Constant reforça a tese de Goodson (1995, 2018) sobre o processo de organização do currículo – da seleção e disposição dos saberes a serem ensinados e aprendidos em razão de um

⁵⁰ Em 24 de agosto de 1881, por meio do Decreto nº 8.227, assinado pelo Ministro do Império, Barão Homem de Melo, foi realizada a última revisão do currículo no Colégio Pedro II durante o Período Imperial. A Reforma Homem de Melo não surtiu significativo impacto sobre a organização do Ensino Secundário: os exames permaneceram vagos, as matrículas individuais e os exames finais por disciplina foram mantidos. As poucas mudanças que se sentiram dizem respeito à reintrodução do primeiro ano elementar com o objetivo de corrigir as deficiências provenientes do Ensino Primário, e a ênfase notável na instrução da língua portuguesa em todas as séries. No que diz respeito à distribuição dos estudos de Filosofia nas séries do secundário, as mudanças foram mínimas em comparação com a reforma anterior. A *Theodicéia*, que anteriormente era ensinada no sexto ano, foi movida para o sétimo ano, junto com as disciplinas de Moral e História da Filosofia (Vechia; Lorenz, 1998).

objetivo de escolarização à distinção dos conhecimentos que integram o plano de ensino de cada uma de suas disciplinas: não se trata de um processo lógico, mas social, que considera válidos os conhecimentos socialmente reconhecidos. Nesse processo, a seleção e a distribuição do conhecimento escolar não atende senão ao controle social refletido pelas relações de poder.

Da instalação da Colônia ao declínio do regime imperial, a escolástica barroca sobre a qual se instalava o ensino da Filosofia conferia ao lugar ocupado pela disciplina no currículo da escola secundária uma indiscutível valor social. Em primeiro lugar, porque o trabalho realizado nos colégios e seminários da Companhia de Jesus não aspirava outro propósito senão a revitalização da doutrina, a moralização do clero e a confirmação das tradições em um tempo marcado pela ascensão do racionalismo cartesiano e o enfraquecimento da hegemonia política e espiritual do catolicismo frente ao movimento reformista de Lutero. Os conteúdos filosóficos serviam, então, à conformação intelectual e disciplinar necessárias à criação de uma elite erudita, religiosa e moralmente apoiada sobre os princípios e valores do conservadorismo político europeu. O caráter religioso atribuído à educação da época estabeleceu a primeira forma teórica própria para o ensino da Filosofia: a interpretação aristotélico-tomista dos saberes filosóficos desdobrava-se como fazer de erudição livresca, de repetição e de memorização dos sistemas filosóficos; submetida à fé, a Filosofia escolar encontrava-se a serviço da retórica das classes dominantes e servia aos interesses de formação de homens letrados, eruditos e católicos. Em segundo lugar, porque o ciclo da mineração que alcançara seu auge em meados de 1770 fez surgir uma classe intermediária entre os aristocratas do tabaco, do algodão, da cana-de-açúcar e do café; essa classe de pequenos burgueses reconhecia a escola como via de ascensão social: “o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, pois era garantia para a conquista do poder político e do prestígio social” (Cartolano, 1985, p. 27), razão pela qual se reforçou a criação de colégios que garantissem, dentre a nova classe, a composição dos quadros políticos e administrativos para governar a colônia.

O modo tradicional e dogmático que acompanhava a Filosofia desde o século XVI fortaleciam a ideia de um fazer filosófico como religião. As áreas delimitadas nos programas e conteúdos da Filosofia no Ensino Secundário evidenciam essa compreensão: História da Filosofia, com ênfase à Filosofia clássica e medieval;

Metafísica apresentada sob a abordagem religiosa como Teologia, Teodiceia, Ética e Ontologia, sobre a alma, da natureza de Deus e das provas da sua existência; Estética e Cosmologia. Nem mesmo os estudos relacionados à Psicologia ou à Filosofia moderna racionalista cartesiana eram capazes de dirimir o caráter dogmático da Filosofia.

O positivismo comtiano e as “novas ideias” que abalizavam a noção de educação enquanto progresso confrontavam-se com a tradição, cristã o que, consequentemente, ecoou sobre a organização da escola secundária republicana. Os espíritos do cientificismo e do nacionalismo minavam o pensamento católico. Esse conflito era especialmente evidente na esfera do conhecimento em que as concepções conservadoras da razão ainda estavam fortemente ligadas a uma visão tradicional do homem e do mundo. Desse modo, os saberes que serviam de maneira conveniente a uma sociedade aristocrática e elitista que valorizava uma educação focada principalmente na erudição e na imitação da mentalidade europeia, já não atendia aos interesses políticos, econômicos e sociais do novo regime.

Nessa esteira, a Reforma de 1890 excluiu também o ensino de Religião, o conteúdo de História Natural e Higiene (fixando-o aos estudos dos elementos de Ciências Físicas e História Natural no Ensino Primário de segundo grau e ao conteúdo de Instrução Moral e Cívica presente nos estudos de 1ª classe do curso superior do Ensino Primário de primeiro grau), História Literária, Cosmographia (fixando-a nos estudos de 1ª e 2ª classe do curso superior do Ensino Primário de primeiro grau e nos estudos de 3ª classe do curso superior do Ensino Primário de segundo grau) e Chorographia; com exceção das disciplinas de Retórica e Filosofia, o Italiano já não constava no programa de ensino de 1882, último programa do Collegio Pedro II para o Ensino Secundário antes de República. As Artes Liberais foram substituídas por Desenho e a História Literária por História da Literatura Nacional. Foram incluídos os estudos das ciências fundamentais em ordem lógica, como estabelecido pelo positivismo comtiano: Aritmética e Álgebra Elementar; Geometria Preliminar, Trigonometria Retilínea e Geometria Espacial; Geometria Geral e seu complemento algébrico, cálculo diferencial e integral, e Mecânica Geral.

No caso específico da Filosofia, ela foi excluída e, sem seu lugar, foram inseridas a disciplina Sociologia e Moral. Com isso, em vez dos tradicionais conteúdos do humanismo clássico foram introduzidos conteúdos que versavam sobre economia

política e direito pátrio, refletindo o desejo das oligarquias agrárias de adaptar a escola às necessidades da sociedade em transformação, e, por trás disso, o controle do poder político para manutenção de uma estrutura social que aproximava a jovem aristocracia às velhas oligarquias rurais. Fundamentada sobre o positivismo comtiano, a disciplina de Sociologia e Moral sustentava e difundia os valores cívicos aos princípios do novo regime republicano.

É certo que a reforma proposta por Constant não chegou, sequer, a ser seriamente ensaiada, e, em 1901, fora substituída por um novo decreto. No entanto, sua organização evidencia, como já dissemos, a indefinição do lugar ocupado pela Filosofia no currículo do Ensino Secundário, constituindo-se, portanto, um importante marco da dinâmica de presença-ausência que acompanha a história da Filosofia como disciplina escolar ao longo da história da educação republicana no Brasil.

Entre o código de Benjamin Constant e o de Epitácio Pessoa faz-se notar um intervalo de dez anos marcado por adiamentos e alterações que tornavam díspares a oferta de disciplinas na escola secundária. Nesse intertício, a Filosofia se vê presente como História da Philosophia no sétimo ano do Ensino Secundário. Embora não seja nossa intenção analisar o conteúdo programático da disciplina, reconhecemos que seja importante fazer nota da tentativa de modernização da Filosofia. Recobrando em Goodson (1991, 1995, 2018) os tipos de tradições que disputam entre si todas as disciplinas do currículo escolar, parece-nos claro que a reforma do programa de ensino da disciplina, já num contexto de sua exclusão, conforme o Decreto de 1890, evidencia a tentativa de superar a índole abstrata e preparatória da Filosofia em vista do caráter científico e utilitário atribuído às disciplinas por influência do positivismo francês. Assim, considerando-se o avanço da ciência e da reflexão filosófica, o programa de ensino de 1895⁵¹ colocou menos ênfase na filosofia cristã, o que contrastou com as reformas anteriores, onde a Filosofia frequentemente se assemelhava a questões religiosas e morais, conforme destaca Cartolano (1985). Os esforços de modernização da abordagem filosófica em resposta ao contexto de um século destacado pelos novos paradigmas científicos são evidenciados com a inclusão de nomes como Giambattista Vico, David Hume, Kant, Herbart, Krause, Schopenhauer e Comte.

⁵¹ Cf. Vechia; Lorens, 1998, p. 185.

O Decreto nº 3.890, passou a vigor no ato de sua publicação, em 25 de janeiro de 1901. Em seu Art. 382, notamos:

Em relação aos estabelecimentos de ensino secundário se observará mais o seguinte: I. *São de rigorosa observancia nestes estabelecimentos as disposições do regulamento do Gymnasio Nacional*, relativas ao numero e seriação das disciplinas, á sua distribuição pelos annos do curso e ao numero de horas semanaes consagradas ao estudo de cada matéria (Brasil, 1901, s/p – grifos nossos).

No dia seguinte ao da publicação do decreto que aprovou o Código dos Institutos Officiais de Ensino Superior e Secundário, entrou em vigor o Decreto 3.914, de 26 de janeiro de 1901, também da autoria de Eptácio Pessoa, alterando o regulamento do Gymnasio Nacional. Observadas as disposições de que tratam o Art. 3º deste último, notamos, então, que a Filosofia permaneceu ausente da formação dos jovens secundaristas. A Reforma de 1901 não exclui apenas a Filosofia: com ela, foram excluídas também as disciplinas Sociologia e Moral, Latim e Grego, do curso realista⁵² – conservando essas disciplinas apenas do curso clássico, sendo o Latim a partir do segundo ano e o Grego a partir do quinto ano. A exemplo de Constant, Pessoa cconservou o estudo das ciências fundamentais como estabelecido pelo positivismo comtiano: Aritmética e Álgebra Elementar; Geometria Preliminar, Trigonometria Retilínea e Geometria Espacial; Geometria Geral e seu complemento algébrico, cálculo diferencial e integral, Mecânica Geral; conservou também a disciplina História da Literatura Geral e da Nacional, além das disciplinas de Desenho, Música e Ginástica em todos os anos dos cursos realista e clássico.

Cartolano (1985, p. 47) recorda que “se, por um lado, a reforma de Benjamin Constant, de inspiração positivista, enfatizou as disciplinas científicas, eliminando a filosofia do seu currículo, por outro, [...] o currículo proposto pelo Código Eptácio Pessoa, introduziu a lógica no sexto ano do ensino secundário, com 3 aulas semanais [...]”. Para nós, a introdução da disciplina de Lógica evidencia a intenção positivista herdada de Constant quanto aos esforços de fundamentação na ciência a formação da escola secundária. Assim como Constant, Pessoa tensionava a ruptura com a antiga tradição humanista clássica: negando a metafísica, o currículo do Ensino

⁵² O Decreto nº 3.890/1901, previa a existência de dois cursos na instituição, um com duração de seis anos, denominado curso propedêutico ou realista, e outro de sete anos, denominado curso clássico ou humanista.

Secundário refletia o evolucionismo do século XIX, perspectiva que ganha ainda mais força quando notamos a ementa disciplina:

Art. 9º, inciso XI. A logica, no seu dominio real e formal, restringir-se-ha ao estudo elementar da marcha effectiva da intelligencia humana no descobrimento, demonstração e transmissão da verdade, e ás leis invariaveis que regem os phenomenos intellectuaes, compreendendo: meditação inductiva, meditação deductiva, classificação das sciencias e methodos correlativos (Brasil, 1901, s/p.).

Ora, se como observou Goodson (1991, 1995, 2018) sobre o fato de que as disciplinas escolares não se definirem de uma forma acadêmica desinteressada, mas, ao contrário, em uma relação sensivelmente próxima com os interesses dos diferentes atores e setores da sociedade que disputam a escola e o currículo, então, a exclusão da Filosofia e a introdução da Lógica nada mais do que condizia com os interesses da nova classe formada, de um lado, pelos representantes da velha aristocracia rural, e, de outro, representantes dos vários estratos sociais surgidos do recente processo de urbanização e industrialização, pela educação científica dos jovens que passariam a frequentar as universidades europeias ou mesmo as universidades criadas no Brasil para atender a formação de bacharéis e doutores. O positivismo e o naturalismo típicos do cientificismo era o que condizia a mentalidade das elites brasileiras, “pouco propensa às abstrações” (Cruz Costa, 1967, p. 279) e desejosa de um modelo de ensino cada vez mais pragmático⁵³. A propósito, cumpre lembrar que mesmo integrando o currículo, a disciplina de Lógica não era exigida nos exames parcelados que davam ingresso ao Ensino Superior.

Como sabemos, o Ensino Secundário não tinha outro objetivo senão preparar os alunos para o Ensino Superior, que conservava *status* e prestígio social. Nesse sentido, a equivalência entre os exames realizados em instituições públicas e privadas e os exames do Colégio Pedro II tinha como intuito facilitar o acesso ao terceiro grau, atendendo, assim, aos novos estratos sociais, que, da mesma forma que as oligarquias dominantes, almejavam uma vaga no Ensino Superior. A propósito, recordamos Lima Barreto que, no concurso de sua extensa produção literária, abordou os mais variados assuntos desde eventos políticos significativos até os hábitos mais

⁵³ Barreto (1961, p. 40) corrobora a crítica de Cruz Costa afirmando que “São quase sempre, além de mediocres intelectualmente, ignorantes como um bororó de tudo o que fingiram estudar. Aquilo que os antigos chamavam humanidades, em geral, êles ignoram completamente”.

ordinários da sociedade de sua época. Dentre os temas preferidos por Barreto, o Ensino Superior aparece com regular frequência e nos ajuda a compreender o porquê desse contexto. N'A *superstição do Doutor*, crônica que integra a obra *Bagatelas*, Barreto critica a crescente facilitação nos exames preparatórios para acesso ao curso superior:

A maioria dos candidatos ao “doutorado” é de meninos ricos ou parecidos, sem nenhum amor ao estudo, sem nenhuma vocação nem ambição intelectual. O que eles vêm no curso não é o estudo sério das matérias, não sentem a atração misteriosa do saber, não se comprazem com a explicação que a ciência oferece da natureza; o que eles vêm é o título que lhes dá namoradas, consideração social, direito a altas posições e os diferencia do filho de “Seu” Costa, contínuo de escritório do poderoso papai. [...] Não há filho de sujeito mais ou menos notável, que não vá adiante no curso, sem a menor dificuldade. É mais fácil que obter os preparatórios (Barreto, 1961, p. 40-41).

A posse de um diploma não garantia conhecimento, mas representava a condição de possibilidade da requerida ascensão social, fosse por meio de casamentos de conveniência ou através do emprego no setor público. A expectativa de ascensão social estava frequentemente associada à obtenção de cargos públicos, que eram mais prestigiados do que as posições na iniciativa privada. No entanto, o requisito fundamental para alguém que almejava um cargo público, inclusive para favorecimentos pessoais, era a posse de um diploma de Ensino Superior. Logo, a questão educacional poderia ser resumida da seguinte forma: era necessário ampliar o acesso ao Ensino Superior, fosse por meio do reconhecimento e da autonomia dos cursos nas províncias e instituições particulares, fosse pela abolição da exigência de diploma para o desempenho de funções públicas.

Os novos tempos e os conflitos de interesse movidos pelo novo e complexo quadro social exigiam celeridade dos processos formativos: “[...] o resultado da liberdade de ensino não foi diferente daquele facilmente previsível: a caça ao diploma, por uma clientela ávida de ascensão social ou pouco disposta a um esforço sério de justificação das posições sociais herdadas” (Silva, 1969, p. 269). Essa compreensão fica ainda mais clara quando notamos o Decreto nº 8.659/1911, que, sequer, enumerava as disciplinas compositoras do Ensino Secundário, destacando, apenas que:

Art. 6º. Pela completa autonomia didáctica que lhes é conferida, cabe aos institutos a organização dos programmes de seus cursos [...]. [...]

Art. 74. As matérias dos institutos serão distribuídas e leccionadas por séries, obedecendo a sua reunião e gradação ao nexo científico que ligarem, indo do mais simples ao mais complexo.

Art. 75. As matérias serão professadas em conferencias, aulas theoricas e praticas, de accôrdo com as necessidades pedagógicas. As Congregações, na ultima sessão que preceder á abertura dos cursos, organizarão os horarios.

Art. 76. Para effeito dos exames, ellas serão grupadas de fórma que o alumno só passe por tres provas: preliminar, basica e final (Brasil, 1911, s/p.).

Como já dissemos, a Reforma Rivadavia Corrêa se destacou pela descentralização e desoficialização do sistema educacional, conferindo autonomia administrativa e didática às instituições de ensino, além de ter lhes atribuído personalidade jurídica. Diferentemente das reformas anteriores, em que a escrita do texto observava a organização didática do ensino por meio da seleção e da distribuição das disciplinas nas séries de duração do secundário, a reforma imposta pelo Decreto de 1911 não realizava alterações diretas no currículo do Ensino Secundário.

Lembrando Ball & Bowe (1992) a respeito do contexto de produção de texto político, a escrita genérica e pouco clara da Reforma Rivadavia evidencia uma condição de troca constante entre os seus “sujeitos autores”. As intenções claras: acomodar as várias vozes que apelavam por um modelo de Ensino Secundário que atendesse aos interesses das classes dominantes pelo acesso rápido ao Ensino Superior. Para tanto, as universidades passaram a conduzir suas próprias avaliações de admissão, o que levou ao fim a apresentação de diplomas de conclusão do Ensino Secundário para ingresso no Ensino Superior. As certificações de conclusão do Colégio Pedro II deixaram de ser necessárias, assim como a obrigatoriedade de reconhecimento oficial dos diplomas de cursos secundários equiparados. Além disso, os exames de madureza e a equivalência das escolas secundárias ao Colégio Pedro II foram abolidos.

Considerado o caráter prático dos programas, a Filosofia se viu, novamente, sem lugar no currículo do Ensino Secundário, e isso dois anos após a realização do concurso para a cadeira de Lógica do Colégio Pedro II (Cartolano, 1985). Recuperando em Vechia e Lorens (1998, p. 195-196) o programa de ensino do Colégio Pedro II para o ano de 1912, o primeiro elaborado pelo colégio após a Reforma Rivadavia, notamos que a despeito da exclusão da Filosofia, foram

retomados os estudos de Biologia e que se instituiu uma nova disciplina, Hygiene, com três horas semanais, abrangendo os seguintes conteúdos: Micróbios e Moléstias infecciosas; Meio Ambiente; Bebidas e Alimentos; Higiene do Indivíduo; Hygiene da Habitação; Hygiene Escolar.

Além disso, foi introduzida uma disciplina denominada Instrução Cívica e Noções Geraes de Direito, cuja ementa descreve, em síntese, os direitos e deveres, costumes e leis; os conceitos de sociedade, povo, nação e Estado; a formação da pátria brasileira e os conceitos de nacionalidade, nacional e estrangeiro; os símbolos nacionais, o culto cívico e as tradições, além da organização e função do Estado, a segurança individual, a propriedade e a inviolabilidade de domicílio e o direito de família (Vechia; Lorenz, 1998, p. 196-197).

Convém destacar que a disciplina Hygiene havia perdido seu lugar no currículo do Ensino Secundário na Reforma de 1890, quando seus estudos foram fixados por Constant no Ensino Primário de segundo grau. Sua introdução na Reforma Rivadávia atendia a um contexto bastante claro: legitimar as práticas higienistas que se desdobram na capital desde os idos de 1904. A introdução da disciplina Hygiene evidencia, assim, a materialização do conceito de civilização, conforme entendido pelos ideais positivistas e cientificistas europeus que exerciam significativa influência sobre os diferentes estratos da nova elite que, em comum, compartilhavam o desejo de moldar a sociedade e o espaço urbano de acordo com ideais de modernização e progresso como forma de demonstrar ao mundo a capacidade de inserção do Brasil no contexto internacional contemporâneo.

O projeto higienista do período tinha como objetivo eliminar as condições insalubres na capital da República, combatendo doenças diversas, incluindo a varíola (para qual já havia vacina desde 1796) e, por consequência, promover um ambiente urbano mais limpo e seguro, e mais próximo dos conceitos de higiene e beleza que se representavam na Europa como modelo de civilidade e modernidade. O plano de intervenção de Rodrigues Alves, presidente da República à época, abarcava três áreas de intervenção: modernização do porto, reforma urbana e saneamento básico. Logo se iniciaram as obras de alargamento das vias urbanas da cidade, emulando o que fora feito em Paris, o que resultou na destruição de grande parte dos cortiços no centro da cidade e na realocação da população de baixa renda, marcando o início da implementação do projeto de favelização, recorda Cruz Costa (1974). As práticas

higienistas levadas a termo por Rodrigues Alves foram perseguidas nos governos seguintes e frequentemente problematizavam questões de ordem social e cultural, uma vez que, na prática, essas medidas corroboravam a marginalização e a higienização forçada de grupos sociais considerados “indesejados” ou “inferiores”, como a população negra, os pobres e os imigrantes, evidenciando a estreita relação entre a educação, as políticas de saúde pública e o preconceito racial e social.

Quanto à disciplina Instrução Cívica e Noções Gerais de Direito, notamos o cunho moralizante e de afirmação política republicana como centro da ideia de ordem e progresso positivista. Resgatando em Goodson o modo social e historicamente construcionista de examinar o currículo (Goodson, 1991, 1995, 2018), reconhecemos que ambas as disciplinas têm cunho prático e encontram-se circunstanciadas tanto pela crescente urbanização e expansão da classe média, o que demandava amplas reformas de infra-estrutura na capital da República, quanto pela expansão da economia agrário-comercial-exportador com incentivo para a industrialização. Especialmente quanto à Instrução Cívica e Noções Gerais de Direito, observamos uma disciplina que desempenhava um papel crucial não apenas na manutenção da estabilidade política da República, mas também na formação dos seus princípios e valores, no contexto do desenvolvimento de uma mentalidade conservadora, apropriada para a modernização do país durante o período republicano.

A ausência da Filosofia no currículo do Ensino Secundário indicia que o positivismo ainda não havia perdido o seu prestígio nas altas esferas governamentais, realçando o foco na instrumentalização das disciplinas com origens e intenções claramente pedagógicas ou utilitárias em detrimento do estudo das questões filosóficas e humanísticas, dado que as aspirações de modernização, industrialização e secularização que estavam em curso desde a instalação da República mirravam seu valor social.

A Reforma Rivadávia Corrêa foi revogada em 1915 por meio do Decreto nº 11.530. Editado por Carlos Maximiliano, o novo código reorganizava os ensinos secundário e superior em oposição à inoportuna reforma de 1911. Sobre o objetivo do Ensino Secundário, o Art. 158 da reforma destaca: “se fará em cinco annos um *curso gymnasial suficiente para ministrar aos estudantes solida instrucção fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular* (Brasil, 1915, s/p. – grifos nossos). Para Cartolano (1985, p. 48), a preocupação de

Maximiliano em relação ao Ensino Secundário era “[...] melhorar ou firmar, em bases menos instáveis, o desempenho da função propedêutica ao ensino superior, que havia sido desprezada pela reforma anterior”. Nagle (2001, p. 90) corrobora: “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”.

Com a reforma de Carlos Maximiliano, estabeleceu-se uma autonomia relativa, representando um meio-termo em relação à interferência do Estado nos assuntos relacionados à educação. Segundo Nagle (2001, p.190), a “nova lei reintroduziu a tarefa disciplinadora e aperfeiçoadora do governo federal na instrução secundária do país”. O Collegio Pedro II foi reintegrado em sua função e estabelecido como modelo para a escolarização secundária no país. Diferentemente do decreto anterior, o decreto de 1915 enumera as disciplinas que devem compor o curso ginasial:

Art. 166. As materias que constituem o curso gymnasial indispensavel para a inscripção para exame vestibular são as seguintes: Portuguez, Francez, Latim, Inglez ou Allemão, Arithmetica, Algebra Elementar, Geometria, Geographia e Elementos de Cosmographia, Historia do Brazil, Historia Universal, Physica e Chimica e Historia Natural (Brasil, 1915, s/p.).

Em relação ao programa de ensino do ano de 1912 do Collegio Pedro II, pouco se alterou, senão pela exceção (i) da disciplina de Geografia, que antes se via presente nos três primeiros anos, e, após a reforma, fora fixada apenas no 1º e no 2º ano; (ii) pelos conteúdos referentes à História do Brasil, que, anteriormente, encontravam-se organizados no programa de ensino da disciplina História Universal, e, após a reforma, passaram a compor uma disciplina específica nomeada História do Brasil.

A disciplina de Filosofia, que desde a Reforma de Constant, permaneceu ausente do currículo, voltou a ocupar um lugar. Faz-se notar no parágrafo único do Art. 166: “Haverá um curso facultativo de Psychologia, Logica e Historia da Philosophia por meio da exposição das doutrinas das principaes escolas philosophicas” (Brasil, 1915, s/p.). Convém destacar que a reintrodução da disciplina como curso facultativo de História da Filosofia atendia apenas aos alunos que desejassem ingressar nas Faculdades de Direito. Conforme o Art. 81 do referido

decreto: “A prova oral do exame vestibular versará sobre [...] Elementos de Psychologia e de Logica e Historia da Philosophia por meio da exposição das doutrinas das principaes escolas philosophicas, nas Faculdades de Direito” (Brasil, 1915, s/p.).

No Collegio Pedro II, a disciplina foi reintroduzida nos dois últimos anos do curso gymnasial como disciplina optativa, exatamente conforme os termos do decreto. Das 80 lições que compunham o programa de ensino da disciplina, 60 eram dedicadas ao ensino de Lógica, Estética e Ética, Filosofia Antiga, Moderna e Contemporânea (Vechia; Lorenz, 1998, p. 237-240). Por seu lado, Cartolano (1985, p. 48) recorda que “embora presente no texto legal, na realidade a filosofia inerente a esse curso facultativo teve pouca influência na preparação dos alunos para o ensino superior, pois somente para a prova oral do exame vestibular da faculdade de direito é que ela era exigida”.

Parece-nos claro que a reintrodução da Filosofia como disciplina optativa atendia a um apelo antes de mais nada pragmático: era necessário oferecer a disciplina porque logo no primeiro ano do curso Direito era oferecida a disciplina de Philosophia do Direito (Art. 177). O mesmo se aplica, por exemplo, à disciplina de Desenho, continuamente presente no currículo do Ensino Secundário indiferente às reformas às quais fora exposta: transmitir os conhecimentos necessários àqueles que pretendiam ingressar na Faculdade de Engenharia ou na Academia de Belas Artes. Desse modo, a inclusão ou a exclusão das disciplinas do currículo não atendia, senão, ao interesse de preservar o Ensino Secundário como etapa propedêutica do Ensino Superior cujo acesso, como já vimos, permanecia restrito. É certo que essa orientação – de privilegiar o Ensino Superior como meio de formação dos quadros políticos atinentes aos interesses das classes dominantes –, não escapa às relações de poder que se veem instaladas e entrelaçam escola e sociedade. Contudo, ao que temos notado, ela não atravessa – ao menos não de forma decisiva – os conteúdos filosóficos. Assim como sua ausência se vê, até então, justificada pelo caráter livresco e abstrato que lhe acompanhara, também a sua inclusão, nesse momento, encontra aí algum fundamento.

A última reforma da Primeira República foi editada em 1925 pelo então Ministro da Justiça e Negócios Interiores João Luís Alves. O Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 reconhecia o Ensino Secundário como “prolongamento do

ensino primário” e organizava seu funcionamento em um único ciclo seriado, de frequência obrigatória, com duração de seis anos com objetivo de “fornecer a cultura média geral do país” (Brasil, 1925, s/p.). A reforma deu continuidade às atividades do Colégio Pedro II, equiparou seu *status* apenas aos estabelecimentos de Ensino Secundário estaduais e extinguiu os exames preparatórios parcelados previstos nos decretos anteriores.

Dentre outros aspectos, a reforma desmembrou os estudos do *Chorographia* da disciplina de *Geographia* designando um campo disciplinar específico nomeado de *Chorographia do Brasil*. O mesmo se deu com os conteúdos de Física e Química até então reunidos em uma única disciplina e que, com a reforma, passaram a se situar no currículo como disciplinas específicas. Foram incluídas as disciplinas Instrução Moral e Cívica, no primeiro ano, *Cosmographia*, no quinto ano, e Sociologia, no sexto ano.

Sobre a disciplina Instrução Moral e Cívica presente no primeiro ano do Ensino Secundário, chama-nos atenção o fato de que embora a ideia de moralidade se encontrasse notadamente presente nos decretos anteriores – como em 1890, em que se determinava a reforma sob as condições da moralidade, ou, ainda, em 1901, 1911 e 1915, em que se postulava a prova da idoneidade moral como condição de admissão à matrícula do diretor de ensino, do corpo docente e do aluno –, a reforma de 1925 enuncia o conteúdo moral (e com ele a noção de civismo) como objeto de instrução, conferindo-lhe natureza de disciplina. Convém destacar que a maior parte dos conteúdos dessa nova disciplina já se encontravam descritos na disciplina de Instrução Cívica e Noções de Direito, criada na Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911.

Zotti (2004, p. 80) afirma que essa disciplina desempenhava não apenas o papel de garantir a estabilidade política republicana, mas também contribuía para a estruturação de seus “conteúdos positivos” e elementos ideológicos, como parte da contínua formação de uma mentalidade conservadora, refletindo, por seu lado, a necessidade de “[...] controle ideológico em virtude da crise política que se iniciava e que resultaria na Revolução de 1930”. Essa mentalidade era considerada adequada para enfrentar a realidade da modernização do país, uma característica que permeou todo o período republicano. Grande parte desse conteúdo foi subsequentemente incorporado à matéria de Educação Moral e Cívica, que foi estabelecida durante o

governo de Getúlio Vargas e, mais tarde, nos governos militares que se estenderam entre os anos de 1960 e 1984.

A propósito, chamamos atenção para a hegemonia católica no campo da educação e a influência exercida pela igreja sobre as ideias pedagógicas, o que, por consequência, tensionava a presença do ensino religioso no currículo do Ensino Secundário. Cumpre lembrar que o regime monárquico instalado após a Independência política adotou o catolicismo como religião oficial sob a forma do Padroado Régio – outorga, pela Igreja de Roma, de um certo grau de controle, pelo monarca, sobre a igreja local ou nacional –, o que justificava a presença da disciplina Religião nos dois primeiros anos do Ensino Secundário. Com a instalação da República e o fortalecimento do princípio da laicidade, o ensino religioso foi excluído do currículo, o que não impediu que a noção moral postulada pela igreja, cuja presença social fora historicamente determinante, influenciasse a organização dos conteúdos escolares. De fato, no que diz respeito à ética e aos valores sociais, bem como às estratégias políticas e às interações sociais, especialmente por parte das classes dominantes, a visão de mundo propagada durante o período do padroado apresentava uma notável secularização e laicidade. No entanto, recorda Saviani (2019, p. 178): “a concepção que se procurava incutir na população, de modo geral, e, em consequência, as ideias pedagógicas que conformavam as escolas em que se concretizava a então denominada instrução pública continuavam impregnadas da visão católica”.

Destacamos que, pela primeira vez, e de maneira sistemática e organizada, fora introduzida a disciplina Sociologia, que abordava tanto a sociologia teórica quanto as fontes históricas da sociologia, incluindo o estabelecimento da cadeira correspondente no Collegio Pedro II. A disciplina Sociologia foi ministrada de forma contínua até 1930, sendo conservada nos programas de Ensino Secundário até 1931, durante a Reforma Francisco Campos. Em 1942, na Reforma Gustavo Capanema, a disciplina foi removida do currículo. Sua reintrodução se deu em 1951, porém, de maneira ambígua, com alguns de seus conteúdos sendo incorporados ao ensino de Filosofia. Com a LDBEN de 1961, e a garantia da variedade de currículos – princípio de gestão pedagógica que dava aos estabelecimentos de ensino a liberdade de escolher até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso –, a disciplina Sociologia se viu eliminada por completo do Ensino Secundário.

Quanto à Filosofia, notamos sua reintrodução como disciplina obrigatória no quinto e no sexto ano do Ensino Secundário: “Art. 47. [...] 5º anno: [...] 7) Philosophia; [...] 6º anno: [...] 3) Historia da Philosophia; [...]” (Brasil, 1925, s/p.), disposição que, por seu lado, alterou o regime dos exames preparatórios para o Ensino Superior tornando obrigatório o exame de Philosophia (Art. 297).

O Programma de Philosophia e Historia da Philosophia adotado pelo Collegio Pedro II por proposta do Professor Agliberto Xavier⁵⁴, à época catedrático de Psychologia, Logica e Historia da Philosophia, foi motivo de inúmeras críticas devido ao seu caráter acentuadamente proselitista, sendo interpretado como um quadro síntese baseado nas doutrinas de Auguste Comte. Conforme Vechia e Lorenz (1998, p. 280-283), os programas encontram-se fundamentados na concepção escolástica da Filosofia, bem como nas teses da Filosofia-Primeira de Aristóteles – portanto, sobre a Metafísica e sua investigação sobre os princípios mais fundamentais e a natureza última da realidade –, e da Filosofia-Primeira modernamente encarada por Francis Bacon e Auguste Comte – portanto, sobre o empirismo como base do conhecimento, na ênfase da ciência baseada na observação e na verificação, assim como na Lei dos Três Estados sobre o progresso do conhecimento humano e na “Religião da Humanidade” como um novo sistema moral e social.

O proselitismo que permeava os programas pode ser observado nos conceitos marcados como teses, no encadeamento dos assuntos e até no estilo, que era característico das obras dos que seguiam exclusiva e exageradamente os ensinamentos de Auguste Comte e sua escola. Noguti (2005) informa que Agliberto ensinava Filosofia no Collegio Pedro II utilizando as 15 leis de Filosofia Primeira formuladas por Comte na obra Política Positiva.

As controversas em torno do proselitismo dos programas tornavam-se ainda mais contundentes quando consideradas as disposições do Art. 48 § 2º, “O estudo da philosophia será integral, embora *summario*” (Brasil, 1925, s/p. – grifos nossos). Soares (2014) recorda que, por essa razão, Euclides de Medeiros Guimarães Roxo,

⁵⁴ De acordo com Noguti (2005), o Professor e Catedrático Agliberto Xavier foi autor de diversos livros de inspiração positivista, como “Ensaio sobre Lógica” (Rio, 1908), “Funções do Cérebro” (Rio, 1909), “Cálculo das Secções Angulares” (Rio, 1909), “Théorie des Approximations Numériques et du Calcul Abrégé” (Paris, 1909) e “Secções Cônicas” (Rio, 1924). Além disso, era também membro da Igreja Positivista do Brasil, estabelecida por Miguel Lemos em 11 de maio de 1881. Sua sede, o Templo da Humanidade, abrigava a celebração da Religião da Humanidade, também conhecida como Positivismo Religioso, uma doutrina criada pelo filósofo francês Auguste Comte.

catedrático e presidente da Congregação do Collegio Pedro II, solicitou aos seus colegas que abordassem o assunto com a devida “isenção de ânimo e acurada atenção”. Havia o consenso de que os programas de Philosophia e Historia da Philosophia deveriam refletir a opinião e as crenças do respectivo catedrático, mas era necessário definir até onde ia o direito de estabelecer como padrão nacional uma doutrina filosófica sectária e a religião do professor que, no momento, exercia seu cargo no Colégio Pedro II (Soares, 2014). Roxo defendia que os programas de Philosophia e Historia da Philosophia fossem leigos e ecléticos para atender a promoção da cultura média geral postulada para o Ensino Secundário, e que ser leigo não significava distanciar-se apenas dos princípios religiosos católicos, mas dos princípios de qualquer religião – e não havia como negar que os referidos programas se encontrassem fundamentados pelo cunho religioso da obra de Comte.

O Decreto nº 16.782-A/1925 determinava que os programas de ensino dos cursos secundário e superior fossem elaborados pelos professores catedráticos e aprovados pelas Congregações antes do início de cada ano letivo, e que caso o catedrático não apresentasse o programa, as Congregações tinham autonomia para adotar o programa do ano anterior ou de outro estabelecimento de ensino. O programa proposto por Agliberto Xavier motivou acalorada discussão na reunião de Congregação realizada em 10 de outubro de 1925, uma vez que a Comissão formada por Othello Reis, Adrien Delpech e Honório Silvestre considerava o programa sectário. Com quinze votos a favor do parecer da comissão, seis votos contra e seis abstenções, o programa não foi aprovado (Soares, 2014). Dessa feita, decidiu a Congregação que a proposta do Professor Agliberto Xavier fosse convertida em um curso livre, cuja oferta pode ser vista nos Programas de Ensino para os anos de 1926 e 1929 (Vechia; Lorenz, 1998). Os programas de ensino de Philosophia e Historia da Philosophia ficaram assim organizados:

5º ANNO

1. Philosophia. Conceito. Divisão. 2. Psychologia. Objecto. Evolução. Methodo. 3. O facto psychologico. Condições. 4. Systema nervoso. 5. Consciencia. Grãos. Funções Geraes. 6. Memoria. 7. Associação de idéas. 8. Attenção. 9. Sensibilidade. Estudo analytico das sensações. 10. Factos representativos. Percepção. Mundo exterior. Personalidade. 11. Imaginação. Idéação. 12. Juizo. Raciocinio. Princípios do conhecimento. 13. Linguagem. 14. Factos affectivos. Prazer e dor. 15. Emoções. Paixões. Sentimentos. Tendencias e inclinações. 16. Factos de actividade. Reflexo. Instincto. 17. Vontade. Habito. 18. Carater. 19. O physico e o moral. Relações normaes e anormaes. 20. Logica. Objecto. 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 de sciencias. 26. Logica da Mathematica. Axiomas e Postulados. Demonstração. 27. Logica das sciencias physicas. Observação e experimentação. 28. Hypotese. Analogia. Probabilidade. 29. Logica das sciencias natruaes. Comparação e classificação. 30. Logica das sciencias sociaes. Methodo historico e critico. 31. Criteriologia. Verdade. Erro. Sophismas. 32. Esthetica. Objecto. Principaes conceitos. Escolas. 33. Ethica. Objecto. Methodo. Divisão. 34. Moral theorica. Dever. Sancção. Fundamentos propostos. Direito moral. Direitos fundamentaes. 35. Moral pratica. Individual. Domestica. Social.

6º ANNO

1. Utilidade. Methodo. Divisão. 2. Philosophia oriental. 3. Philosophia Grega pre-socratica. 4. Socrates. 5. Platão. 6. Aristóteles. 7. Epicurismo e Estoicismo. 8. Philosophia Latina. Escolas de Alexandria. 9. Philosophia Escolastica. 10. Philosophia do Renascimento. Bacon. Hobbes. 11. Descartes. Cartesianismo. 12. Spinoza. Leibnitz. 13. Lock. Berkeley. Hume. Escola Escosseza. Empirismo. 14. Condillac. Encyclopedistas. 15. Kant. Criticismo. 16. August Comte. Positivismo. 17. Philosophia allemã no século XIX. 18. Philosophia francesa e ingleza no seculo XIX. 19. Principaes correntes da philosophia contemporânea. Neo-teonismo. Neo-criticismo. Pragmatismo. Intucionismo. 20. Philosophia no Brasil. (Vechia; Lorenz, 1998, p. 272-273).

A conformação positivista dos programas de ensino da Filosofia na reforma de 1925 conservara em grande medida o que havia sido ditado na seleção e distribuição das lições de Lógica, Estética, Ética, Filosofia Antiga, Moderna e Contemporânea definidas pela reforma de 1915. Cumpre lembrar que embora a seriação do curso secundário estabelecida pela Reforma Rocha Vaz tenha sido alterada pelo Decreto nº 18.564, de 15 de Janeiro de 1929, a Filosofia permaneceu presente no quinto e sexto ano do Ensino Secundário com um programa de ensino⁵⁵ precisamente igual ao que havia sido aprovado pela Congregação do Collegio Pedro II, em 1925, o que, ao nosso ver, encontra-se justificado pelas mesmas razões que cercavam seu ensino na Reforma de 1915: uma propedêutica para aqueles que planejavam ingressar nos cursos de Direito, uma vez que o seu conteúdo, ao lado da geografia, especialmente do Brasil, e da história universal e do Brasil, havia se tornado obrigatório no exame vestibular nas Faculdades de Direito.

Até aqui, sua exclusão ou inclusão, mantém relação com as crises de ajuste observadas a partir de 1889, em primeiro lugar, motivadas pela ruptura com o velho regime e pelos conflitos de interesse entremeados na transição do modelo econômico. A descontinuidade da Filosofia como disciplina escolar nas reformas

⁵⁵ Cf. Vechia e Lorenz, 1998, p. 314-315.

educacionais da Primeira República evidencia um duplo registro de análise: o primeiro, fundamentado numa pragmática do poder, relaciona a busca pela consolidação da hegemonia política e econômica do novo regime; o segundo, intrinsecamente relacionado ao primeiro, diz respeito a um modelo de Ensino Secundário que se dividia entre as humanidades literárias e as humanidades científicas – ao longo de todo o período republicano, as reformas impostas ao currículo oscilaram constantemente entre essas duas perspectivas. Considerada parte das humanidades literárias, a Filosofia se viu alvo de críticas por parte daqueles que favoreciam um currículo ajustado ao espírito da época, portanto, mais voltado para as ciências, que, adequado ao princípio de utilidade, proporcionava a formação do espírito científico.

O argumento de que o currículo literário se encontrava ligado ao passado colono-imperial e que os novos tempos exigiam a promoção do pensamento científico tensionava a desconfiança de republicanos e positivistas acerca da Filosofia, notadamente herdeira das concepções católicas conservadoras e do ecletismo espiritualista e romântico, considerados dogmas ultrapassados do ponto de vista da nova ordem. O Ensino Secundário persistia impregnado do conservadorismo das oligarquias rurais e, por isso, fortemente apoiado nas humanidades literárias: a valorização da literatura clássica, como o Latim e o Grego, e das línguas europeias tradicionais, como o Francês, o Inglês e o Alemão, não só preservava a conexão da aristocracia republicana com as tradições culturais europeias, como reforçava a posição social e cultural de prestígio dessa camada de pessoas, distinguindo-a das camadas mais baixas da sociedade.

Dado o exposto, conjecturamos que: entre Benjamin Constant e João Luiz Alves, a disciplina de Filosofia ocupou um não-lugar na escola secundária, sendo sua presença, ausência ou sua presença-ausente condicionada ao embate constante entre o espírito literário e o espírito científico. Sua supressão e/ou substituição nas reformas de 1890, 1901 e 1911, por disciplinas que tratavam da instrução moral e cívica, da economia política e do direito pátrio – esta, inclusive, com carga horária significativamente expressiva e/ou composta por um conjunto de lições consideravelmente longo; sua oferta como curso facultativo apenas aos que desejavam ingressar nas Faculdades de Direito (conforme os Art. 81 e 166 do Decreto nº 11.530/1915); ou, ainda, o caráter sumário que lhe fora imposto pelo Decreto nº

16.782-A/1925 – o que se observa especialmente claro no programa de ensino da disciplina para o sexto ano (Vechia; Lorenz, 1998, p. 273), corroboram a tese de que as razões de inclusão e/ou a exclusão da Filosofia do currículo do Ensino Secundário não se relacionam, apenas, com os contornos epistemológicos que refletem sua vocação radical, crítica e subversiva – hipótese amplamente sustentada entre os pesquisadores interessados pelo ensino da Filosofia, como vimos sugerido na maior parte das pesquisas apontadas e analisadas no capítulo 2 desta tese. Como notamos, trata-se, antes, da busca pela consolidação da hegemonia política e econômica do novo regime.

O contexto de influência em que os currículos reformados se situam apuram os discursos sobre a natureza enciclopédica que conservava a forma academicista da disciplina de Filosofia como escápula de uma erudição livresca e retórica, o que contribuía (e ainda contribui) para sustentar uma agenda pragmática que opera pela manutenção das macropolíticas. Ora, num ambiente marcado pela interação e disputa dos interesses de diferentes grupos políticos e sociais, o patrocínio de uma solução para uma conjuntura fortemente assinalada pela exigência de formação de mão-de-obra qualificada aos ofícios mecânicos não passava por outro caminho que não fosse radicalmente utilitarista.

O não-lugar da Filosofia no currículo da escola secundária (condição que, como vimos, se repete com outras disciplinas e para as quais se justificava excessiva abstração, ausência de vínculo com a realidade política e econômica e, por isso, pouco utilitárias) reflete uma agenda guardada tanto pelos interesses agroexportadores das oligarquias rurais, como pelos interesses do capital estrangeiro introduzido na economia brasileira através da indústria têxtil. Ora, se os processos políticos e educacionais não se constituem autônomos em relação à dinâmica que se manifesta na base material de produção social da vida, mas, ao contrário, encontram-se relacionados especialmente na forma como os indivíduos reproduzem suas condições de vida por meio do trabalho e das práticas culturais, então, as análises que terminamos por realizar não só reforçam o papel histórico desempenhado pelas pautas econômicas na formulação das políticas educacionais, como ressaltam o currículo enquanto resultado das lutas pelo poder entre grupos sociais com interesses diversos.

CAPÍTULO 4

AS REFORMAS DO ENSINO SECUNDÁRIO E O LUGAR/NÃO-LUGAR DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR (1930-1945)

Urgia mudar, porém mudar o quê, como? Ontem, como hoje, essa elite intuía que era preciso reformar para salvar a sua pele, para resguardar seu próprio poder.

(Emanuel Araújo, em *O teatro dos vícios*, 1993)

As reformas do Ensino Secundário no Brasil durante a Era Vargas (1930-1945) podem ser entendidas como reflexo das tentativas pela conciliação dos conflitos que opunham uma visão progressista de educação que, encabeçada pelos liberais escolanovistas, almejava um modelo de formação integral que, de um lado, aproximava o humanismo às exigências imediatas do desenvolvimento econômico e industrial, e, de outro, ao conservadorismo dos intelectuais católicos que defendiam a manutenção da velha ordem política e econômica. Essa dualidade reflete um território de disputas no qual a educação era vista tanto como um meio para o desenvolvimento individual, capaz de promover a reflexão crítica e a cidadania, quanto um instrumento para o progresso econômico, alinhado com as demandas de um mercado de trabalho em transformação e os interesses de um Estado que buscava consolidar sua base industrial e modernizar a sociedade.

Observado esse contexto, somos orientados pela seguinte hipótese: embora as reformas Campos e Capanema objetivassem a modernização do sistema educacional brasileiro, elas encontravam dificuldades em se desvincular completamente das contradições do contexto socioeconômico e político que marcavam a nova década. Por essa razão, a “presença ausente” da Filosofia como disciplina do Ensino Secundário pode ser vista como uma tentativa de adequar o currículo às exigências práticas do desenvolvimento industrial, evidenciando as tensões entre progressistas e conservadores, entre uma educação voltada à formação integral e humanística dos jovens secundaristas e uma abordagem pragmática direcionada às necessidades imediatas intrínsecas ao modelo nacional desenvolvimentista.

A construção das análises que apresentamos a seguir considera a articulação da leitura indiciária do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, da Constituição Federal de 1934, da Constituição Federal de 1937 e do Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942 – o que inclui o inventário dos seus sujeitos e dos contextos sociais, políticos e econômicos em que se eles inscrevem – às contribuições de Fausto (1990), Romanelli (2009), Zotti (2004), Vianna (1939) e Ribeiro (1984).

4.1 A “REVOLUÇÃO” DE 1930, A NOVA REPÚBLICA E O SURGIMENTO DE UMA NOVA ORDEM POLÍTICA E ECONÔMICA NO BRASIL

A quarta década da República foi inaugurada com uma nova ruptura institucional: a exemplo da independência política de 1822 ou dos eventos que levaram ao fim do regime monárquico em 1889, o que se convencionou chamar de “Revolução” de 1930 não se constituiu de outro modo senão pela tentativa de fundir a aparência liberal do controle exercido pelas novas oligarquias com o conceito de democracia, inclusive para legitimar a continuação do domínio oligárquico sob as novas circunstâncias trazidas pela revolução burguesa em curso. Os interesses de um novo modelo de Estado eram, de longe, democráticos. “Façamos a revolução antes que o povo faça!”⁵⁶, reivindicava Antônio Carlos Ribeiro Andrada, então governador de Minas Gerais.

A existência de novas forças sociais decorrentes das modificações na estrutura econômica nas primeiras décadas do século XX levaram ao declínio as oligarquias rurais que, desde os primeiros anos da República providenciaram o controle político da sociedade. Ribeiro (1984) e Fausto (1990) recordam que a principal modificação observada, especialmente no período que se estende de 1918 a 1930, diz respeito ao impulso experimentado pelo setor de manufatura, que, embora fosse fraco em seu ponto de partida, adquiriu um papel essencial no contexto da economia brasileira.

A propósito, Fausto (1990, p. 231) recorda que:

⁵⁶ Cf. Ribeiro (1984, p. 91).

A industrialização se realizava tendo em vista processos econômicos que ocorriam fora da economia nacional e nunca obedeceu a um desenvolvimento contínuo e regular. O impulso básico dependeu da existência de divisas necessárias para a importação de bens de produção, obtidas sobretudo com a exportação do café e da oportunidade proporcionada por momentos de provisório retraimento do fluxo de mercadorias vindas do exterior.

Cumprido lembrar que os idos de 1920 foram marcados pelo forte crescimento do setor médio da população formada, de um lado, da pequena burguesia das cidades, de outro, pela grande massa de funcionários públicos, empregados do comércio, as chamadas classes liberais e intelectuais e, por fim, pelos militares cuja origem social era agora a própria classe média (Ribeiro, 1984). O aumento da população, a elevação dos padrões de vida e as demandas emergentes impulsionaram significativamente o progresso do setor de manufatura, que gradualmente passou a suprir com suas mercadorias a extensa dependência de importações que antes predominava para atender às necessidades do mercado consumidor. O surgimento de uma nova elite e, com ela de novos interesses políticos e econômicos, conduziram as significativas mudanças que foram sentidas nas estruturas de governabilidade e governança do Estado brasileiro. Diferentemente das nações europeias que haviam passado por um intenso processo de industrialização desde a segunda metade do século XIX, e que envolveram uma série de desenvolvimentos dentro da indústria química, elétrica, de petróleo e de aço, no Brasil, o movimento industrial se deu tardiamente, prosperando no vazio deixado pela produção primário-exportadora interna dominante pelos quatro séculos anteriores.

O desenho da crise econômica que conduziu a transição de um modelo agrário-comercial-exportador para um modelo nacional-desenvolvimentista tem traços bastante claros: se por um lado, o crescimento das exportações de produtos primários e o capital acumulado desse processo foi o que permitiu ao governo e empresários investirem na modernização das infraestruturas e na diversificação da economia; por outro, a exploração excessiva de *commodities* agrícolas atingiu um ponto insustentável em que a retirada de parte da produção do mercado como estratégia adotada pelo governo brasileiro com o auxílio de financiamentos estrangeiros para garantir a lucratividade do setor já não pôde ser continuada, de modo que a política econômica voltada para a proteção dos preços internacionais do café não conseguiu mais ser mantida (Ribeiro, 1984; Zotti, 2004; Romanelli, 2009).

Corroborando a análise desse cenário, Fausto (1990, p. 229) recorda que nem o governo federal e nem os Estados tinham condições de arcar com o ônus da política de valorização: “que implicava na disponibilidade de recursos financeiros consideráveis, seja para a compra do produto, seja, posteriormente, para financiar a produção retida pelo mecanismo do controle do mercado”. Ora, a maneira pela qual se efetivou a dependência entre os grupos financeiros e a burguesia cafeeira fez com que esta última se tornasse intrinsecamente sensível às flutuações do mercado internacional. A renda nacional estava vinculada aos valores obtidos nos mercados internacionais, um aspecto já inerente à economia brasileira. Entretanto, a sustentação desses valores dependia da aquisição de recursos estrangeiros, os quais foram comprometidos durante a crise econômica.

Desse modo, ao mesmo tempo em que a crise econômica mundial de 1929 impediu o governo brasileiro de adquirir os financiamentos requeridos para aquisição dos estoques em excesso do produto, os estoques de café haviam crescido a um ponto tal que era evidente a impossibilidade de sua completa distribuição: “a saturação do mercado mundial, portanto, acabou acarretando a queda de nossas exportações de café, ao mesmo tempo que a crise geral fez cessar a entrada de capitais” (Romanelli, 2009, p. 47).

O reflexo da crise foi diretamente sentido na capacidade de importação, ficando claro o conflito gerado pelo compartilhamento de dois projetos econômicos distintos: de um lado, as elites agrárias, que, desde a Colônia, dominaram a propriedade da terra e a produção agrícola, conservando um modelo agrário-comercial-exportador, depende do mercado externo; de outro, um novo estrato social formado por uma elite urbano-industrial recém-nascida, que defendia outros padrões políticos, econômicos e culturais. No entanto, essa mesma burguesia industrial aspirante de interesses econômicos outros e distintos das oligarquias rurais não se constrangia de manter “[...] pontos de contato com outros setores da classe dominante, não só pelo fato de muitos dos industriais serem ou terem sido fazendeiros, como também por se colocar em uma relação de dominação no que diz respeito à mão-de-obra” (Ribeiro, 1984, p. 92).

O impacto sofrido pela economia agrário-exportadora resultou em forte desemprego e, conseqüentemente, em pressões trabalhistas; ao mesmo tempo, o crescimento do proletariado urbano, as revoltas lideradas por jovens tenentes do

Exército e o uso frequente do estado de sítio contribuíram sobremaneira para acomodar os interesses das novas oligarquias em torno da implantação definitiva do capitalismo (Zotti, 2004; Romanelli, 2009). O conflito entre os setores tradicionais, representados pelas oligarquias rurais, e os setores emergentes recrudescidos pela expansão da manufatura têxtil, siderúrgica, química e de alimentos, incorporou uma série de revoluções e movimentos armados que se dedicaram ao “[...] reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno, e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo” (Romanelli, 2009, p. 47).

Sobre os eventos e as consequências da ruptura institucional de 1930, encontramos em Boris Fausto significativas contribuições. Em *A Revolução de 1930*, texto originalmente publicado em 1970, Fausto examina a crise política, econômica e social que culminou na derrubada do governo de Washington Luiz e na ascensão de Getúlio Vargas ao poder. Detalhando os eventos da “revolução”, desde o assassinato de João Pessoa até a marcha das tropas rebeldes em direção ao Rio de Janeiro, o historiador discute como o levante contra as velhas oligarquias foi liderado por um grupo diversificado de atores, incluindo militares, intelectuais, dissidentes do Partido Republicano e setores populares, cada um com suas próprias motivações e interesses. A propósito de nosso objeto e dos objetivos deste capítulo, interessa-nos compreender a complexidade das alianças políticas e as mudanças institucionais que ocorreram nesse período em conta da influência dessas transformações sobre a educação.

A ruptura institucional de 1930 consumou a convergência dos interesses predominantes, estabelecendo de maneira definitiva a inserção do Brasil na ordem da industrialização capitalista. O momento propício para a tomada do poder surgiu durante as eleições de 1º de março de 1930, por ocasião da disputa entre Júlio Prestes, endossado pelo então presidente Washington Luiz, que encarnava os interesses dos estratos tradicionais das elites dominantes e o bloco de oposição postulado por Getúlio Dornelles Vargas, governador do Rio Grande do Sul e ex-ministro da Fazenda de Washington Luiz. A escolha de Washington Luiz por Júlio Prestes representava uma quebra no padrão de revezamento de poder entre Minas Gerais e São Paulo, movimentação que levou os estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba a organizarem sua oposição à Júlio Prestes. Com a liderança dos

políticos desses estados foi fundada, em 1929, a Aliança Liberal, que reunia dissidentes das classes dominantes e algumas frações das classes trabalhadoras com intuito de apoiar as candidaturas de Getúlio Vargas e João Pessoa à presidência e vice-presidência.

A eleição fora marcada pelo emprego da estrutura do governo e pelo controle do processo eleitoral o que gerou duras contestações por parte da Aliança Liberal (Fausto, 1990). Ainda assim, e a despeito da intransigência de Washington Luiz e de suas intervenções políticas nos estados de Minas Gerais e da Paraíba, os líderes da Aliança Liberal hesitassem levar a termo uma revolta armada. No entanto, o assassinato de João Pessoa, motivado por questões políticas locais, reacendeu o conflito. Borges de Medeiros, que até então se opusera a qualquer forma de confronto, reviu sua posição, angariando o apoio dos tenentes.

O movimento de insurreição eclodiu em 3 de outubro, simultaneamente em várias regiões do país, com o respaldo da nova oligarquia. Nesse ínterim, uma coluna militar gaúcha marchou em direção ao Rio de Janeiro enquanto generais do exército destituíam o presidente restando apenas vinte e dois dias para o término de seu mandato. Em 3 de novembro, a junta militar transferiu a presidência a Getúlio Vargas, inaugurando um novo momento no republicanismo brasileiro, deixando profundas marcas na configuração política e na construção do imaginário nacional (Fausto, 1990).

Utilizando-se de um considerável número de decretos executivos, empregados para consolidar o respaldo político e de sua administração, Vargas realizou uma série de reformas, dentre as quais merecem destaque as ações que implicaram a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, e a criação do Ministério dos Negócios Educação e Saúde Pública⁵⁷, ambos em novembro de 1930. A criação desses ministérios reflete a tônica do governo provisório, que especulava com as diferenças de origem atrair para sua órbita a “nova classe operária”. Desse modo, e distanciando-se do posicionamento político de Washington Luiz e seus aliados, para os quais os interesses e reivindicações que arranjavam parte da

⁵⁷ Cf. Decreto nº 19.402, 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública para despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar.

questão social deveria ser tratada como caso de polícia⁵⁸, Vargas procura fortalecer a base popular do governo, mesmo porque os componentes socioeconômicos da Aliança se encontravam difusamente refletidos na vida política, “[...] transparecendo nas disputas miúdas, carregadas de intencionalidade, no programa anódino da Aliança” (Fausto, 1990, p. 246).

4.1.1 De Campos à Capanema: as reformas do Ensino Secundário como demanda da expansão do capital industrial

Os anos que se seguiram à “Revolução” de 1930 marcaram a revisão das relações do Estado com a sociedade brasileira: o desenvolvimento de uma nova sociedade, agora com características industriais e urbanas, a incorporação de novas instituições políticas e econômicas, bem como a assimilação dos padrões e dos valores sociais e culturais típicos da burguesia, sublinharam as mudanças nas funções e estruturas do Estado no pós 1930 (Ribeiro, 1984; Romanelli, 2009).

Com o reconhecimento do novo governo liderado por Getúlio Vargas, a Constituição de 1891 perdeu sua validade. O governo recém-instalado, de natureza provisória, delineou seus poderes por meio Decreto nº 19.398, de 11 de novembro de 1930, enquanto aguardava a elaboração de uma nova Constituição. A nova Constituição, promulgada em 16 de julho de 1934, permaneceu em vigor até 1937, quando o Estado Novo foi estabelecido. Com a supressão da ordem institucional, a democracia liberal representativa e federativa da velha República fora substituída por um regime centralizado e unitário: no novo regime, os estados perderam sua autonomia, os partidos políticos foram dissolvidos, estabelecendo-se uma relação direta, sem intermediários, entre o governante ditador e as massas.

O cenário do governo provisório fora marcado por prolongados debates e intensas disputas na arena política, recordam Zotti (2004) e Romanelli (2009). A elite política que compunha o governo provisório de Vargas incluía membros das oligarquias tradicionais, como os cafeicultores de São Paulo e os pecuaristas de Minas

⁵⁸ Recordando o historiador Leôncio Basbaum em história sincera da República: de 1889 a 1930, Ribeiro (1984, p. 92) destaca: “Washington Luís, como todos os seus antecessores no governo da República, jamais compreenderá que o proletariado passara a existir, era agora uma classe definida com interesses e reivindicações próprias [...]. Para ele, como para seus companheiros de Partido, como repetir por várias vezes, a questão social era um caso de polícia”

Gerais, que haviam perdido poder político com a queda da República Velha. Além disso, havia figuras políticas de diversos estados do país que se uniram em torno de Vargas em busca de estabilidade política e soluções para a crise que assolava o país. Essa elite política representava uma ampla gama de ideologias, desde conservadores até progressistas, e estava disposta a apoiar Vargas em troca de influência e acesso ao poder. No campo econômico, a formação dessa elite era bastante diversificada: ela incluía empresários industriais, banqueiros e latifundiários, cada um com interesses específicos. Enquanto alguns setores da elite econômica viam em Vargas a esperança de promover a industrialização do Brasil e a modernização da economia, outros estavam mais preocupados em manter seus privilégios e influência.

A transformação da economia em direção a uma base industrial e do crescimento da sociedade urbana marcou a exigência de um modelo educacional que atendesse às necessidades de expansão da educação escolar a “um número maior de pessoas, dada a complexificação do campo econômico, político e cultural” (Zotti, 2004, p. 88). Por sua vez, Romanelli (2009, p. 59) afirma que: “o capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta”.

Romanelli (2009) observa que o processo de proletarização resultante intensificação do capitalismo industrial representou um certo tipo de progresso em relação à vida e ao trabalho na economia de subsistência que conservara o cenário econômico brasileiro até então. A ascensão do capitalismo trouxe consigo um significativo aumento na disponibilidade de empregos assalariados, o que, por sua vez, gerou uma demanda social crescente por educação.

As transformações nas relações de produção e o crescente êxodo rural para centros urbanos tornaram indispensável a erradicação do analfabetismo e a promoção de um nível mínimo de qualificação profissional para um número cada vez maior de pessoas. Nesse sentido, a autora argumenta que:

Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas nem pela população nem pelos poderes constituídos, a nova situação implantada na década de 1930 modificou profundamente o quadro das aspirações sociais em matéria de educação e, em função disso, a ação do próprio Estado (Romanelli, 2009, p. 59).

Certo é que a expansão do capitalismo industrial produziu um novo cenário de organização social que implicou à educação a exigência de reformas em seu modelo de oferta – o que, por óbvio, terminava por implicar a organização do currículo, e, igualmente, a compreensão das relações de ensino e aprendizagem à vista do tipo de sujeito que se pretendia formar.

A política nacional-desenvolvimentista reivindicava um projeto nacional de educação que atendesse aos empenhos do modelo econômico emergente e do desenvolvimento urbano e industrial, o que exigia um modelo de ensino laico, público, gratuito, assegurado e controlado pelo Estado. Atuando diretamente sobre a legislação de ensino – assim é que na Constituição de 1934 o Estado assumiu para si traçar as diretrizes da educação nacional⁵⁹ –, o movimento renovador constituiu, no terreno da educação escolarizada, a vanguarda política representada pela nova classe média. Contudo, vale ressaltar: os esforços dos intelectuais liberais envolvidos nesse processo estavam voltados para a modernização do sistema educacional, visando preparar a população para um novo cenário econômico, sem necessariamente questionar a estrutura do Estado burguês.

Havia, por certo, um espírito renovador que envolvia o cenário político, e este, por consequência, abarcava e cingia a educação pública – nesse sentido, um movimento semelhante aos movimentos anteriores de reforma em que o curso das mudanças econômicas tensionava a antecipação das políticas de estruturação da educação e de regulação da organização e do funcionamento da escola. Convém esclarecer que não há nada de errado com o fato de que as políticas educacionais sejam antecipatórias, uma vez que, enquanto prática social, a educação sofre influência das mudanças econômicas e sociais em curso. O problema surge quando essa antecipação é orientada pela “conveniência inevitável da mudança” (Goodson, 2008) que, valendo-se do discurso de modernização do currículo, mascara os interesses econômicos das classes dominantes: “a elaboração do currículo é a forma de produzir currículos que garantam que a estrutura do processo social encubra as

⁵⁹ A Constituição de 1934 foi pioneira ao incluir um capítulo dedicado à educação e ao reconhecê-la como um direito universal. Nela, a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Primário foram mantidas (Art. 150), e ficou estabelecida uma parcela do orçamento a ser reservada pela União, estados, municípios e Distrito Federal para o financiamento e desenvolvimento dos sistemas educacionais (Art. 156). A Constituição também apresentou cláusulas destinadas a organizar o sistema educacional do país, propondo a criação de um plano nacional de educação e a estruturação das redes de ensino nos estados, o que representou, pela primeira vez, uma preocupação em estabelecer um sistema educacional nacional coordenado e articulado.

relações de poder subjacentes, ou pelo menos evite que alguém interfira com elas”, recordam Haft e Hopmann (1990, p. 159-160 *apud* Goodson, 2008, p. 29).

O espírito renovador que envolvia o cenário político pós-“Revolução” atravessou a educação com especial vigor. A abertura da década de 1930 exigia tornar o sistema educacional resiliente ao novo modelo econômico: era preciso formar uma mão de obra qualificada e adaptável, capaz de contribuir para o progresso econômico e social do país, o que conservou (senão reforçou) o dualismo educacional das primeiras décadas da República.

No meio-tempo das mudanças realizadas na estrutura de governança do país fora criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, secretaria de Estado que desempenhava uma ampla série de funções que abrangiam diversos setores ministeriais, como a educação, a saúde, o esporte e o meio ambiente⁶⁰ – cumpre lembrar que, anteriormente, as questões relacionadas à educação eram gerenciadas pelo Departamento Nacional do Ensino, vinculado ao Ministério da Justiça. O primeiro a ocupar a pasta como Ministro dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi Francisco Campos⁶¹ que, entre abril de 1931 e abril de 1932, implementou uma série de medidas de reforma e regulamentação, incluindo a reestruturação do Ensino Secundário e a organização de um sistema universitário.

Francisco Campos foi advogado, jurista e professor, e desde antes de 1930 mantinha estreitas relações no campo político, ocupando o cargo de deputado federal do estado de Minas Gerais entre 1921 e 1925, e, posteriormente, o cargo de Secretário do Interior de Minas durante o governo de Antônio Carlos. Foi de Campos o ato de criação da Universidade de Minas Gerais, em 1927, mesmo ano em que liderou a reforma da formação primária e dos professores do estado em colaboração

⁶⁰ Além deste, foram editados: Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do Ensino Secundário; Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o Ensino Religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país; Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o Ensino Comercial e regulamentou a profissão de Contador; Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

⁶¹ Cumpre lembrar que a nomeação de Francisco Campos como Ministro da Educação recebeu um sólido apoio da Igreja Católica, graças ao respaldo do intelectual Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Ataíde). Dessa maneira, Vargas buscava conquistar o apoio do clero católico, fato evidenciado pelo fim do ensino laico, o que tornou mais fácil a reintrodução do ensino religioso católico, principalmente no Ensino Primário.

com Mário Casassanta.

Francisco Campos permaneceu à frente do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública até setembro de 1932. No ano seguinte, fez uma tentativa malsucedida como candidato independente para uma cadeira na Assembleia Nacional Constituinte. Entre 1933 e 1937, atuou como Professor de Filosofia Jurídica na Faculdade Nacional de Direito e Conselheiro Geral da República, e mais adiante, como Ministro da Justiça, sendo o redator e relator da Constituição de 1937. Em dezembro de 1935, o prefeito do Distrito Federal, Pedro Ernesto, o nomeou Secretário de Educação, em substituição a Anísio Teixeira, que enfrentava acusações de envolvimento com a Intentona Comunista. Nesse período, solidificou sua posição como um dos principais pensadores da direita no Brasil, elaborando suas crenças em favor do autoritarismo e contrárias ao liberalismo. Dessa forma, Campos se tornou um dos protagonistas centrais, juntamente com Vargas e a liderança das Forças Armadas, nos preparativos que culminaram com a instauração do Estado Novo, decretado em novembro de 1937.

Quanto ao Ensino Secundário, sua reforma se deu oficializada pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, sendo, posteriormente consolidada pelo Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932.

Nos termos do Decreto nº 19.890, o Ensino Secundário, oficialmente reconhecido, ministrado no Collegio Pedro II e em outros estabelecimentos sob o regime de inspeção do Conselho Nacional de Educação, foi organizado em dois cursos seriados: o primeiro, com a duração de cinco anos, chamado de fundamental, era comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral; a ele se seguia o segundo curso, chamado de complementar, com duração de dois anos. O curso complementar era propedêutico para o curso superior e tinha caráter de especialização: “Art. 4º. O curso complementar, obrigatorio para os candidatos á matricula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dous annos de estudo intensivo, com exercicios e trabalhos praticos individuaes” (Brasil, 1931, s/p.), dividido, de acordo com os Art. 5º, 6º e 7º, em três eixos: “para os candidatos á matricula no curso jurídico”; “para os candidatos á matricula nos cursos de medicina, pharmacia e odontologia”; “para os candidatos á matricula nos cursos de engenharia ou architectura”.

Sobre essa organização, Dallabrida (2009) e Romanelli (2009) argumentam que o aumento do número de anos do curso secundário, a divisão desse curso em dois ciclos, a implementação de um currículo seriado, a obrigatoriedade da frequência dos alunos às aulas e a criação de um sistema de avaliação discente detalhado e regular conferiram ao Ensino Secundário uma estrutura mais moderna e complexa, o que resultou em direcionamentos mais específicos para os cursos superiores: “é inegável que a reforma do ensino secundário foi uma verdadeira reforma, porquanto criou uma situação completamente nova para a escola secundária”, recorda Romanelli (2009, p. 135).

Especialmente no que diz respeito ao sistema seriado de estudos e à frequência obrigatória, a Reforma de Campos representou uma notável inovação na educação secundária brasileira, uma vez que, até então, prevaleciam sistemas preparatórios e exames parcelados para ingresso no Ensino Superior. Conforme o autor, “esse novo desenho alinhava o Brasil aos países ocidentais mais desenvolvidos, que, no mínimo desde fins do século XIX, modernizaram o ensino secundário também pela criação de dois ciclos” (Dallabrida, 2009, p. 186-87).

Dallabrida (2009, p. 190) defende a tese de que a Reforma Francisco Campos estabeleceu, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro: “A reforma Francisco Campos representou a concretização da modernização do ensino secundário desejada por alguns grupos sociais desde o final do século XIX e, particularmente, na década de 1920, quando emergiu um instigante debate político e educacional”. Saviani (2008, p. 270-71), por seu lado, defende que, à despeito de seus méritos, esse processo não passou de uma “modernização conservadora”:

Dir-se-ia que a modernização conservadora, conceito que a historiografia tende a classificar a orientação política que prevaleceu após a Revolução de 1930, poderia facultar a seguinte leitura: enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder, enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova. Estes eram vistos como portadores dos requisitos técnicos necessários à viabilização do projeto de modernização conservadora (Saviani, 2019, p. 271).

A reestruturação do Ensino Secundário implementada por Campos introduziu, de fato, significativas mudanças em relação ao antigo modelo educacional ligado às oligarquias rurais. Apesar disso, sua configuração concreta não era mais do que a expressão típica das alianças políticas formadas pelos diversos grupos que apoiavam

Getúlio Vargas nas complexas manobras políticas que controlavam o Estado, e, enquanto a reforma de Francisco Campos incorporava ao ensino os princípios nacionalistas defendidos à época, a estratégia de poder de Vargas focava a reconciliação dos interesses.

Os debates envolvendo educadores católicos e liberais se desenrolavam, frequentemente, com conflitos – de fato, a controvérsia entre os conservadores católicos e os intelectuais que, agora, encabeçavam as discussões a respeito uma Escola Nova, tinha raízes na década de 1920: a Igreja Católica, que anteriormente detinha o monopólio da oferta do ensino em nível secundário e mantinha uma abordagem elitista e tradicional, sentiu-se ameaçada pelo novo panorama social burguês:

O perigo representado pela escola pública e gratuita consistia não apenas no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas consistia sobretudo no risco de extensão da educação escolarizada a todas as camadas, com evidente ameaça para os privilégios até então assegurados às elites. Insurgindo-se contra as reivindicações do movimento Renovador, a igreja católica tomou o partido da velha ordem e, com isso, da educação tradicional (Romanelli, 2009, p. 144).

O ambiente desses conflitos não poderia ter sido mais propício aos escolanovistas que, em 1932, precisaram os princípios da escola única, laica, gratuita, obrigatória e coexistente para homens e mulheres, tornando-os públicos por meio de um texto-manifesto endereçado “ao povo e ao governo”. Assim foi publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Conforme Romanelli (2009, p. 144), o Manifesto “[...] representou o auge da luta ideológica, porque, se de um lado definiu e precisou a ideologia dos reformadores, de outro, acabou aprofundando os debates e a polêmica que continuou durante a V Conferência Nacional de Educação [...]”.

O documento redigido por Fernando de Azevedo contou com a assinatura de mais de 25 intelectuais ligados à área da educação. Dentre os signatários, destacam-se nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Almeida Junior, Cecília Meireles e Francisco Campos. Além de Cecília Meireles, duas outras mulheres também deixaram suas assinaturas no manifesto, a saber, Noemi da Silveira e Armada Álvaro Alberto. Armada Álvaro Alberto enfrentou acusações de envolvimento com o movimento comunista e chegou a ser detida por um período de oito meses entre 1936 e 1937. No entanto, em julho de 1937, foi absolvida por falta

de provas, recorda Moraes (2013) no texto *Armanda Álvaro Alberto: Escola Nova e repressão política nos anos 1930*.

Os escolanovistas signatários do Manifesto defendiam: “do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública [...]” (Azevedo, 1932, p. 192). Além da ideia de que a educação pública deveria ser o primeiro dever do Estado, os escolanovistas propugnavam pela educação obrigatória, pública, laica e coexistente para homens e mulheres como princípios sobre os quais se assenta a escola unificada, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais e dos quais decorrem “[...] tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação” (Azevedo, 1932, p. 193).

Entre as muitas críticas feitas pelos signatários do Manifesto ao modelo de educação e de governança da educação que havia se desenhado com a instalação da República e que, até então, mesmo com todas as reformas realizadas na Velha República, mantivera-se praticamente o mesmo, destacamos a crítica da organização científica da escola. Contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, os Pioneiros advogavam pelo trabalho como princípio de uma educação integral que deveria distanciar-se da formação excessivamente literária a fim de imprimir sobre a escola um caráter científico e técnico capaz de atender ao desenvolvimento urbano e industrial que exigia reformas sem, no entanto, reduzir a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais (Azevedo, 1932).

Analisado a partir do contexto em que se insere, o Decreto nº 19.890/1931 indicia aspectos que merecem atenção. De fato, a Reforma Francisco Campos promoveu uma notável homogeneização na cultura escolar do Ensino Secundário no Brasil ao estabelecer procedimentos administrativos e didático-pedagógicos oficiais para todas as escolas secundárias em todo o país. Com o objetivo de superar o persistente sistema de cursos preparatórios e exames fragmentados, bem como a variedade de abordagens adotadas pelas escolas secundárias durante a Primeira República, a reforma empreendida por Campos padronizou o Ensino Secundário em

nível nacional, com supervisão centralizada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública por meio do Conselho Nacional de Educação.

Ainda que a Reforma Francisco Campos conserve para si o mérito ter rompido com o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados, e ainda que, ao menos em tese, o objetivo do Ensino Secundário fosse formar o homem para todas as atividades da vida, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o permitisse viver por si mesmo, essa organização, na prática, contrariava o que fora dito pelo próprio Francisco Campos em sua *Exposição de Motivos*⁶², uma vez que o Ensino Secundário permanecia propedêutico do Ensino Superior.

O descompasso entre a política de desenvolvimento industrial empreendida por Vargas e a reforma educacional proposta pelo seu Ministro da Educação encontra explicação no fato de que os setores conservadores ligados ao campo sofreram derrota apenas parcial com a “Revolução” de 1930 e exerciam, ainda, significativa força no interior do governo, principalmente, no Ministério da Educação e Saúde Pública.

É relevante considerar que o aumento do tempo de duração do Ensino Secundário conservou o caráter elitista que o acompanhara desde a Reforma Benjamin Constant, o que reforça o dualismo histórico da escola brasileira: o caráter enciclopédico dos currículos do curso fundamental e complementar encontrava-se direcionado para uma elite que, naquele contexto, apresentava condições de investir cinco anos na construção de uma base sólida de conhecimento geral, e outros dois anos na preparação para o acesso ao Ensino Superior.

⁶² A *Exposição de Motivos*, escrita por Francisco Campos, em 1933, tinha o propósito de justificar as razões e necessidades que levaram à implementação do Estado Novo. Este documento apresentava argumentos sobre a instabilidade política e social do país na época, destacando a necessidade de um governo forte e centralizado para lidar com esses problemas. Entre os argumentos apresentados na *Exposição de Motivos* estavam a alegação de que o Brasil enfrentava ameaças de desordem, subversão e insegurança, e que um governo autoritário era necessário para manter a estabilidade. Como resultado, o Decreto-Lei nº 37 foi promulgado, suspendendo a Constituição de 1934 e estabelecendo um regime autoritário, com Getúlio Vargas no poder. Sobre o Ensino Secundário, assim encontramos no texto: “A sua finalidade exclusiva não há-de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. Muito de propósito atribuo ao Ensino Secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao invés de mobiliar o espírito de noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados, com os quais a indústria usual do ensino se propõe a formar o stock dos seus clientes” (Campos, 1933, p. 6).

O caráter elitista da Reforma Francisco Campos ganha contornos ainda mais claros quando observamos sua dinâmica de seletividade:

dentro de cada ciclo, pela relação entre ingresso e conclusão, e, de um ciclo para o outro, pela relação entre conclusões no ciclo fundamental e ingresso no ciclo complementar [...] em 1937 concluíam o ciclo fundamental 10.997 alunos; em 1938, ingressavam no ciclo complementar 7.797 alunos, numa relação percentual de 70,90%. Em 1941/1942, essa relação era de 53,85%. [...] A seletividade total do sistema patenteia-se na relação entre ingresso na 1ª série fundamental e conclusão na 2ª série do complementar. Essa relação era de 17,73% no período 1933/1939, e de 14,46%, no período de 1937/1943 (Romanelli, 2009, p. 138).

A respeito da natureza classista do Ensino Secundário, ocorre-nos a crítica dos Pioneiros da Educação Nova ao quadro estreito dos interesses de classe, razão pela qual manifestavam-se afirmando que a escola secundária deveria deixar de ser a velha escola de um único grupo social, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para se tornar “[...] um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais” (Azevedo, 1932, p. 9). Razoável lembrar que os esforços dos intelectuais liberais, dentre os quais encontravam-se os escolanovistas, pautava, sobretudo, a modernização do sistema educacional em razão do novo cenário econômico. Esses esforços não concorriam, necessariamente, pelo questionamento das estruturas sociais, tanto que o Manifesto sequer trata da desigualdade social como barreira do acesso da juventude pobre à escola secundária. Pelo contrário, nos poucos momentos em que o texto aborda o problema da abertura das oportunidades de educação, o faz pelo viés da meritocracia reforçando como função social da escola “formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’” (Azevedo, 1932, p. 4). A ideia subjacente à “hierarquia das capacidades” não pode ser associada senão ao conceito de meritocracia, onde as recompensas e oportunidades na sociedade são atribuídas com base no mérito individual, desconsiderando quaisquer relações que esse processo mantém com a luta de classes e com o próprio papel do Estado na promoção dessas desigualdades.

O modelo de Ensino Secundário postulado por Campos se caracterizava por ser um ciclo de estudos prolongado e predominantemente teórico, contrastando com a abordagem mais breve e prática do ensino técnico-profissional ou normal, o que, em última análise, reforçava as estratificações sociais que limitavam a educação liberal e

humanística aos mais ricos, em detrimento dos estudantes pobres que eram incentivados a seguir carreiras técnicas. O Ensino Secundário continuava a ser percebido como uma preparação para o Ensino Superior. Além disso, o conteúdo curricular ainda servia, em grande parte, aos interesses de uma elite intelectual que se pretendia formar: “assumindo a forma de uma luta de classes [...] obedeceu às normas de instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática” (Romanelli, 2009, p. 61).

A propósito dessas análises, apresentamos no quadro a seguir uma síntese dos elementos de conjectura que situam o Decreto nº 19.890/1931 em relação aos contextos dos ciclos de política informados por Ball & Bowe (1992) e Ball (1994).

Quadro 10 - Contextualização do Decreto nº 19.890/1931 conforme Ball & Bowe

	Contextos inter-relacionados, não lineares, sem dimensão temporal ou sequencial, manifestados na forma de arenas, lugares e grupos de interesse			-	-
	CONTEXTO DE INFLUÊNCIA (arena onde as pp* são moldadas)	CONTEXTO DA PROD. DE TEXTO (arena em que as ideias que emergiram do contexto de influência começam a ser formalizadas em textos de política)	CONTEXTO DA PRÁTICA (arena de interpretação e recriação da pp*, onde a pp* produz seus efeitos)	CONTEXTO DOS RESULTADOS/EFEITOS (impacto da pp* nos sistemas educacionais e suas interações com as questões de justiça, igualdade, liberdade e desigualdade social)	CONTEXTO DA ESTRAT. POLÍTICA (análise das políticas implementadas no nível macro, incluindo revisões governamentais e respostas políticas)
Dec. nº 19.890 /1931	Enredos da nova ordem política e econômica em um contexto de crise global Desdobramentos da Grande Depressão, que começou em 1929. O Brasil enfrentava uma grave crise econômica, com queda nos preços do café (principal produto de exportação) e redução nas receitas de exportação Colapso do modelo econômico agrário-comercial-exportador Transição econômica para o modelo nacional-desenvolvimentista “Revolução” de 1930 Consolidação do Governo Provisório de Getúlio Vargas Embates, conflitos e negociações políticas entre o Governo Provisório e os governos estaduais – estes se opunham à centralização do poder político no Executivo Disputa entre os setores agrário-exportador, que desejava manter o foco na exportação de commodities, e os setores industriais emergentes que buscavam a diversificação econômica	Disputas entre conservadores católicos e liberais: (a) os conservadores católicos argumentavam que a educação deveria refletir os valores morais e religiosos tradicionais da sociedade brasileira (b) os liberais, influenciados por ideias educacionais progressistas de países como os Estados Unidos e França, advogavam por um educação secular e de base racionalista, com foco na noção de cidadania que permeia as democracias liberais (c) embate pela ampliação do alcance, do controle e da intervenção do Estado sobre a educação Fortalecimento da retórica de modernização do currículo O debate entre conservadores católicos e liberais compunha a luta mais ampla sobre a modernização, a identidade nacional e o papel do Estado na vida social e cultural do Brasil	O Dec. nº 19.890/1931 amenizou os embates com os conservadores católicos ao garantir espaço, ainda que facultativo, para o ensino religioso Ocorreu a estruturação seriada do Ensino Secundário, oficialmente reconhecido, ministrado no Colégio Pedro II e em outros estabelecimentos sob o regime de inspeção do Conselho Nacional de Educação O ES* foi estruturado em dois ciclos: o primeiro, com a duração de cinco anos, chamado de fundamental; o segundo, chamado de complementar, com duração de dois anos – este era propedêutico para o curso superior e tinha caráter de especialização Foi extinto o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados Foram equiparados todos os estabelecimentos de Ensino Secundário ao Colégio Pedro II, de modo que os todos os planos de ensino desse nível de ensino deveriam ser idênticos aos programas de ensino do Colégio Pedro II Conservaram-se os exames de admissão para ingresso no Ensino Secundário O aumento do tempo de duração do Ensino Secundário e o caráter enciclopédico do currículo refletia a elitização da educação secundária e a limitação do acesso ao Ensino Superior aos mais ricos	A reforma Francisco Campos representou a concretização da modernização do ensino secundário desejada por alguns grupos sociais desde o final do século XIX e, particularmente, na década de 1920, quando emergiu um instigante debate político e educacional O Dec. nº 19.890 /1931 promoveu uma notável homogeneização na cultura escolar do Ensino Secundário no Brasil ao estabelecer procedimentos administrativos e didático-pedagógicos oficiais para todas as escolas secundárias em todo o país A manutenção do ensino técnico conforme se dispunha desde as primeiras escolas profissionalizantes criadas por Nilo Peçanha, em 1906, refletia a tentativa de alinhar a educação com as demandas do mercado de trabalho moderno	Os esforços dos intelectuais liberais, dentre os quais os escolanovistas, pautava a modernização do sistema educacional em razão do novo cenário econômico No entanto, esses esforços não concorriam pelo questionamento das estruturas sociais, tanto que o Manifesto sequer trata da desigualdade social como barreira do acesso da juventude pobre à escola secundária O longo ciclo de estudos teóricos que caracterizava o Ensino Secundário contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou normal, reforçando as estratificações sociais que limitavam a educação liberal e humanística aos mais ricos, enquanto incentivava os estudantes pobres a seguir carreiras técnicas A Reforma Francisco Campos estava diretamente e intrinsecamente ligada às exigências políticas e econômicas desdobradas da urbanização e a industrialização

*pp – Políticas Públicas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas leituras de Ribeiro (1984), Fausto (1990, 2001), Zotti (2004), Romanelli (2009), Saviani (2008, 2019), Ball & Bowe (1992) e Ball (1994)

Há que considerar que, assim como na Primeira República, também nesse momento o acesso ao Ensino Secundário desempenhava um papel decisivo na formação das camadas privilegiadas que buscavam ingressar no Ensino Superior no Brasil: um Ensino Secundário elitista criava as condições de um Ensino Superior igualmente elitista e, por consequência, de uma estrutura educacional voltada à sustentação dos estratos sociais. A manutenção da velha concepção liberal e aristocrática relativa à educação destinada às profissões liberais marginalizava não só o Ensino Primário e o Ensino Normal, como também o Ensino Profissional, salvo o Ensino Comercial, reforçando uma estrutura educacional altamente seletiva devido à rigidez dos critérios de reconhecimento de escolas e das rigorosas restrições à matrícula – como, por exemplo, a necessidade de aprovação nos exames admissionais para ingresso no curso secundário⁶³ –, denuncia uma política educacional que se baseava em uma concepção ideológica autoritária no controle da expansão do ensino, enquanto simultaneamente mantinha uma abordagem aristocrática em relação ao Ensino Secundário e ao tratamento de certas carreiras de nível superior. A Reforma Francisco Campos “refletia a sociedade do momento, enquanto estava também oscilava entre a necessidade de inovar e organizar a vida social, em novas bases, e a velha ordem, com a qual ainda se encontrava seriamente comprometida” (Romanelli, 2009, p. 142). É precisamente essa dinâmica de manutenção dos estratos sociais por meio das reformas educacionais implicadas no/pelo currículo o que permeia a história da educação brasileira ainda em nossos dias.

Como já dissemos, os primeiros anos do governo provisório (1930-1937) foram caracterizados pela instabilidade provocada pelo conflito de interesses das

⁶³ Conforme o Art. 18 do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, “O candidato á matricula no 1º ano de estabelecimento de ensino secundario prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro” (Brasil, 1931, s/p.). Os exames de admissão criavam um significativo obstáculo para a grande maioria dos estudantes: primeiro, porque se exigiam conhecimentos que não eram fornecidos pela escola primária que, sendo negligenciada em sua organização, funcionamento e financiamento pelas reformas desde a instalação da República, não correspondia ao nível de exigência dos exames de admissão; segundo, porque a cobrança da taxa de inscrição (Art. 18 § 3.º) inviabilizava o processo para a grande maioria dos estudantes que, procedentes das camadas mais pobres, não dispunham de recursos. Ao que notamos, a exigência dos exames de admissão para ingresso no Ensino Secundário constituía, por assim dizer, uma espécie de mecanismo de seletividade que, à despeito dos avanços referentes à expansão do ensino na década de 1930, conservava o Ensino Secundário privilégio de uma pequena parcela da população, processo que contribuía diretamente com o estamento de um modelo de sociedade dividida entre uma elite educada e uma população pouco escolarizada, contrariando, sobremaneira, a política de desenvolvimento econômico que ensaiava seus primeiros passos.

diversas forças que compunham o governo Vargas. A despeito do estabelecimento de um regime democrático e da garantia das liberdades civis e sociais, o sistema político permaneceu fragmentado, o que contribuiu para o que o período seguinte à promulgação da Constituição de 1934 fosse marcado por uma intensa polarização política e agitação social. As tensões aumentaram entre diferentes grupos políticos, incluindo as Forças Armadas, oligarquias regionais e setores populares. Esse jogo de forças pressionava a estrutura política como um meio de organizar os demais componentes dessa mesma estrutura com o objetivo de alcançar as condições necessárias para impulsionar o crescimento, ao mesmo tempo em que se notava a resistência da antiga ordem superestrutural que exercia pressão contrária aos novos desdobramentos econômicos. Recobrando em Basbaum as conjecturas que conduziram o golpe político que deu origem ao Estado Novo, Ribeiro (1984, p. 120) destaca: “1937 foi um período de transição no processo histórico em que, derrubada a aristocracia rural do café, não havia ainda uma classe ou grupo de classe suficientemente forte para substituí-la”.

O jogo de forças era, em absoluto, assimétrico, o que, sob a perspectiva de Vargas e seus apoiadores, justificava a constituição de um modelo de governança deliberadamente autoritário. Desse modo, e amparado pela compreensão de que “governo que não tem base em uma classe social econômica, que domínios meios de produção, só pode governar pela força”⁶⁴, Vargas sugeriu uma conspiração comunista no Brasil e, em 10 de novembro de 1937, sob o pretexto de preservação da ordem e da estabilidade, deu um golpe de Estado, dissolvendo o Congresso Nacional, suspendendo a Constituição de 1934 e instaurando um regime autoritário conhecido como Estado Novo (Fausto, 2001).

Com a instalação do Estado Novo (1937-1945) e a promulgação da Constituição de 1937, Vargas cumpriu à risca a utopia constitucional de Oliveira Vianna: “o ideal do governo no Estado Novo não é o do Partido Único e sim do Presidente Único”⁶⁵. A esse respeito, Fausto (2001, p. 59) destaca que os esforços da

⁶⁴ Cf. Basbaum, s/d. *apud* Ribeiro, 1984, p. 120.

⁶⁵ Francisco José de Oliveira Vianna foi um professor, jurista, historiador e sociólogo brasileiro. Foi o primeiro sociólogo sistemático do Brasil. De postura anti-liberalista, Vianna argumentava que o Brasil necessitaria de uma configuração política que fosse apropriada às suas condições particulares. Desse modo, identificou no elitismo e no corporativismo a resposta que considerava mais adequada. Suas concepções refletiram forte impacto na organização do Estado Novo (1937 a 1945). Sobre a citação, cf. OLIVEIRA VIANNA, Francisco José de. **O idealismo da Constituição**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939, p. 121.

nova elite política para que houvesse “uma autoridade” posta “acima das facções partidárias, de modo a poder dirigir a Nação do alto, agindo como uma força de agregação e unificação”.

Chamada pejorativamente pelos opositores políticos e críticos do governo de Getúlio Vargas de “Constituição Polaca” (devido às semelhanças que apresentava com a Constituição da Polônia de 1935), a Constituição de 1937 estabeleceu um regime autoritário baseado na centralização do poder e na restrição das liberdades civis e políticas. O texto constitucional previa a limitação da liberdade de imprensa e da liberdade de associação e direitos sindicais, a continência de partidos políticos e a supressão da oposição.

Fausto (2001) explica que a Constituição de 1937 estabelecia que a intervenção federal nos Estados poderia ser realizada pelo presidente da República, que nomearia um interventor com poderes executivos exclusivos sobre a unidade federativa em questão. Essa nomeação de interventores pelo presidente poderia ocorrer em várias situações, como para evitar invasões estrangeiras iminentes, para conter conflitos entre estados ou para restaurar a ordem em situações de grave perturbação quando o Estado em questão não conseguisse ou não quisesse fazê-lo. Os interventores seriam responsáveis pela administração dos Estados em casos de impedimento de qualquer um de seus poderes, entre outras possibilidades. Como regra, a Constituição permitia que o presidente da República expedisse decretos-leis, desde que autorizado pelo Parlamento e sob condições e limites estabelecidos por esse ato de autorização. No entanto, afirma o autor, entre 1937 e 1945, houve um uso frequente de exceções a essa regra, ou seja, o presidente emitia decretos-leis nos momentos de recesso do Parlamento ou quando a Câmara dos Deputados estava dissolvida.

Quanto à educação, a Constituição de 1937 alterou sobremaneira o papel do Estado (Zotti, 2004; Romanelli, 2009). Embora se visse preservada a competência privativa da União de traçar as diretrizes da educação nacional (Art. 15, inciso XXIV), a nova legislação relativizou o papel do Estado como mantenedor da educação, limitando a termos bastante modestos sua responsabilidade. Assim é que, logo de saída, o Artigo 128 afirma ser “dever do Estado *contribuir*, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outras favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino” (Brasil, 1937, s/p. – grifo

nosso). Para nós, o uso da palavra “contribuir” levanta importantes questões sobre a responsabilidade do Estado em relação à educação pública. Repassando Ball & Bowe (1992) a respeito do contexto de produção do texto político, processo que, para os autores, resulta da disputa e dos acordos entre grupos políticos, o que faz com que o texto da lei seja genérico e pouco claro, o uso da palavra “contribuir” ao invés da palavra “financiar” – para citar como exemplo uma palavra cujo campo semântico atende à competência do Estado como mantenedor da educação sem criar ambiguidades e interpretações outras –, vulgariza a responsabilidade do Estado em relação à educação.

No contexto de uma legislação educacional, o uso da palavra “contribuir” não tem outra intenção senão desobrigar o Estado do compromisso financeiro direito e mensurável de promover e financiar a educação reconhecendo-a como direito público subjetivo. Contribuir, ainda que seja na prestação de auxílio material ou financeiro para determinado propósito, não estabelece uma relação de compromisso ou responsabilidade legal entre a pessoa que contribui e o beneficiário. Ora, o Estado não é apenas um “contribuinte” da educação; cabe-lhe, no conjunto de suas competências, financiá-la de forma adequada para garantir o acesso igualitário à escola e ao conhecimento. Os termos do Art. 128 retrocedem a disciplina dada pelo Art. 156 do texto constitucional de 1934: “A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (Brasil, 1934, s/p.).

Além disso, a Constituição de 1937 preconiza a livre iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares na oferta do ensino (Art. 128), o que, na prática, ampliava a atuação da iniciativa privada ao mesmo tempo em que retirava da ação estatal parte dessa responsabilidade, impactando significativamente o acesso à escola. Diferentemente da Constituição de 1934 que ressaltava o entendimento de que “a educação é *direito de todos* e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos” (Art. 149 – grifos nossos), a Constituição de 1937 isentava o Estado da garantia da educação como direito social na medida em que dispunha que o dever de assegurar pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus se aplicava à iniciativa estatal nas situações em que se faltassem, às crianças e aos jovens, “os recursos necessários à educação em

instituições particulares” ou na oferta do ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas – essa oferta é, inclusive, destacada pelo Art. 29 como “primeiro dever de Estado” em matéria de educação, cabendo-lhe, nesse sentido, subsidiar a iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Romanelli (2009) recorda que de Azevedo expressou grande apreço pela ênfase dada pela nova Constituição ao ensino profissional, afirmando, inclusive, que em tema de educação, a Constituição de 1937 era a mais inclusiva até então. No entanto, destaca a autora, Azevedo não percebeu que, ao oficializar o ensino profissional como ensino destinado aos mais pobres, o Estado inadvertidamente contrariava os princípios democráticos, instruindo a escola como aparelho de discriminação social. Para Zotti (2004), a valorização do trabalho manual através do ensino profissional tornava ainda mais explícita a forma dualista que acompanhara historicamente o projeto escolar brasileiro. Assim, enquanto os ricos guarneciam seus estudos como melhor lhes convinha, no sistema público ou particular, com o claro objetivo de se prepararem para os exames de ingresso nos cursos superiores, os pobres eram destinados às escolas profissionalizantes.

Outro importante aspecto a ser considerado diz respeito à gratuidade do ensino. Na contramão da Constituição de 1934 que postulava a oferta de Ensino Primário gratuito (Art. 139, 150, alínea a), obrigando União, estados e municípios a reservarem uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos fundos de educação, com responsabilidade, inclusive, pelo “fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas” (Art. 157 § 2º), a Constituição de 1937 limitava o dever do Estado a esse respeito.

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (Brasil, 1937, s/p.).

O retrocesso na política de gratuidade do Ensino Primário tornou anacrônicas as políticas de educação que, há bem pouco, haviam sido reformuladas em vista da ampliação do ensino. A exigência de uma contribuição mensal criou um obstáculo

financeiro no acesso à educação primária, reforçando as contradições de uma sociedade que desejava avançar economicamente sem, no entanto, romper com os velhos padrões estamentais. Eram notáveis progressos de expansão escolar, todavia,

o tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que até então educar as elites e essa expansão, obedecendo, como já disse, às pressões da demanda e controlada pelas elites, jamais ocorreu de forma que se tornasse universal e gratuita à escola elementar e adequado e suficiente o ensino médio superior (Romanelli, 2009, p. 61).

Entre os aspectos modernos assumidos pelo nacional-desenvolvimentismo e o ainda persistente arcaísmo das elites dominantes, a estrutura socioeconômica permaneceu inalterada, e com ela, permaneceram inalterados os moldes liberais que caracterizam a escola como uma instituição burguesa capaz de assegurar acréscimo de prestígio social e dar manutenção à sociedade de classes. Para Romanelli (2009, p. 153), essa é a prova que “[...] do lado de fora, ou seja, do lado do estado, existiu uma grande responsabilidade na orientação da escolha do tipo de educação feita pela demanda”.

A organização do Ensino Secundário que havia sido estabelecida na Reforma de Francisco Campos continuou em vigor pelo menos até a década de 1960, quando começou a ser objeto de críticas, embora não tenha sido totalmente eliminada nas práticas educacionais. Nesse entremeio, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 9 de abril de 1942, conhecida como Reforma Capanema, redesenhou a estrutura do Ensino Secundário que tinha sido estabelecida pela Reforma de Francisco Campos. O governo não perdia de vista o objetivo do desenvolvimento urbano e industrial e a escola era cada vez mais sentida como peça-chave desse processo. Era preciso

Assim como seu antecessor, Gustavo Capanema compôs os quadros da política nacional muito antes de ser nomeado, por Getúlio Vargas, Ministro da Educação e Saúde Pública.

Formado em Direito na Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais, Capanema retornou à Pitangui, sua cidade natal, onde atuou como advogado e professor de Psicologia Infantil e Ciências Naturais na Escola Normal. Durante esse período, também foi eleito vereador. Mais tarde, em 1930, quando voltou para Belo Horizonte, ocupou o cargo de secretário do Interior de Minas Gerais. O engajamento político de Capanema nos movimentos que levaram à Revolução Constitucionalista

de 1932 o dirigiu à organização do Partido Progressista⁶⁶ de Minas Gerais, em 1933, com fins de oferecer sustentação ao governo de Getúlio Vargas e combater, em Minas, a hegemonia do ex-presidente Artur Bernardes. Em julho de 1934, Capanema assumiu o cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública e nele permaneceu até 1945, sendo apoiado por Alceu Amoroso Lima, uma figura intelectual proeminente ligada ao pensamento católico⁶⁷.

Em *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*, José Silvério Bahia Horta (2012) recorda que Capanema acreditava que a educação deveria ser um instrumento do Estado e, por essa razão, deveria seguir as orientações morais, políticas e econômicas que constituíam os princípios ideológicos fundamentais que estavam sob a responsabilidade, o controle e a defesa do Estado. Desse modo, valores e atitudes como o amor à Pátria e a confiança tranquila no potencial e destino da nação tornaram-se temas frequentes no discurso educacional dos defensores do Estado Novo, assim como nos livros didáticos, que passaram a ser submetidos a uma revisão prévia pela Comissão Nacional do Livro Didático a partir de dezembro de 1938.

Em termos gerais, a Reforma promovida pelo ministro Gustavo Capanema resultou em diversas alterações no sistema educacional, estabelecidas através de uma série de decretos-leis emitidos de 1942 a 1946, conhecidos como Leis Orgânicas de Ensino, abrangendo todos os níveis de ensino, desde o ensino técnico-profissional até o Ensino Secundário preparatório⁶⁸. O texto que redesenhou a estrutura da educação secundária foi dado pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, caracterizado como Lei Orgânica do Ensino Secundário. Nos termos do referido

⁶⁶ O Partido Progressista de Minas Gerais foi dissolvido em 1937, resultando na divisão de seus membros em dois novos partidos: o Partido Progressista Democrático, criado por Antônio Carlos, e o Partido Nacionalista de Minas Gerais, estabelecido por Benedito Valadares.

⁶⁷ Na condição de mentor e “conselheiro” de Capanema, Alceu Amoroso Lima materializa o elo entre o governo e a Igreja, encaminhando as solicitações do setor ao ministro da Educação. A manutenção dessa relação não tinha outra intenção senão dar continuidade, com emendas religiosas, à presença conservadora que a igreja católica manteve com a escola, fosse por meio do ensino privado, fosse por meio da disputa por espaço no currículo, e que fora parcialmente vencida na Constituinte de 1934.

⁶⁸ Além dos decretos-lei que reformaram o Ensino Secundário, outros decretos-leis que compõem a Reforma Capanema são: 1. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizava o ensino industrial; 2. Decreto-Lei nº 4.048, de 20 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI); 3. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que instituiu o ensino comercial; 4. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que organizava o ensino agrícola; 5. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que estabeleceu as diretrizes para organização e funcionamento do Ensino Primário; 6. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que definiu as diretrizes para o ensino normal; 7. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que regulamentou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

decreto, o Ensino Secundário tinha como objetivos principais: (i) promover o desenvolvimento integral dos adolescentes; (ii) enfatizar e elevar a consciência patriótica e humanística; e (iii) oferecer uma preparação intelectual geral que servisse como base para estudos mais especializados (Art. 1º).

Chama atenção a preocupação de Capanema com a educação moral e cívica. O decreto de sua relatoria dispõe um capítulo exclusivamente dedicado à essas diretrizes (Capítulo VII, Artigos 22, 23 e 24), sublinhando a responsabilidade das instituições de Ensino Secundário quanto ao cultivo dos valores cívicos e morais como alicerce de caráter e a compreensão do valor e do propósito da humanidade, bem como alicerce do patriotismo e da compreensão da contínua trajetória histórica do povo brasileiro, seus desafios, aspirações e seu papel na comunidade global.

A julgar pelo texto da lei, o Ensino Secundário instituído por Capanema deveria: a) proporcionar cultura geral e humanística; b) alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista; 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, a o decreto de 1942 nada mais fazia do que acentuar a velha tradição acadêmico, propedêutico e aristocrático que acompanhara a educação secundarista desde os tempos do Império.

Do ponto de vista de sua estrutura, o Ensino Secundário foi organizado em dois ciclos: o primeiro, chamado de ginásial, com duração de quatro anos; o segundo, chamado de colegial, compreendia dois cursos paralelos, o curso clássico e o curso científico, cada qual com duração de três anos. A organização dada por Capanema ao Ensino Secundário foi inspirada na Reforma de Couto Ferraz, em 1854, além de abranger as influências da Reforma Francisco Campos; o tempo de duração do ciclo colegial continuou o mesmo da Reforma Francisco Campos, mas o ciclo fundamental foi diminuído, recorda Zotti (2004).

Ao passo que o curso ginásial tinha como objetivo oferecer os conhecimentos fundamentais a esse nível de ensino, o curso clássico objetivava consolidar a educação ministrada no curso ginásial com fins de promover um tipo de formação intelectual enfatizada pelos conhecimentos da filosofia e das letras antigas; já o curso científico, enfatizava o estudo de maior profundidade no campo das ciências naturais. Se comparada com a Reforma Francisco Campos, a Reforma Capanema avançou

apenas na diminuição do tempo de duração do ginásio, de cinco para quatro anos, e pelo maior interesse dado ao estudo das ciências naturais.

Na prática, não houve mudanças significativas: aqueles que escolhiam o curso clássico continuavam a se encaminhar para o curso de Direito ou para um dos cursos oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; enquanto aqueles que optavam pelo curso científico continuavam a se preparar para os exames vestibulares que davam acesso aos cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia ou Engenharia. Apesar dos esforços de “modernização”, a reforma não conseguiu efetivar seus objetivos de formação da personalidade integral e preparação intelectual geral, resultando na manutenção de um tipo de Ensino Secundário de caráter predominantemente acadêmico e preparatório. Segundo Zotti (2004, p.111), “essas ideias 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”.

Fato é que a escola secundária brasileira sempre desempenhou o papel de escola preparatória. Sua principal função foi, historicamente, preparar os estudantes de origem aristocrática para o Ensino Superior, razão pela qual seus objetivos concentravam-se na oferta dos conteúdos que caracterizavam o que se entendia de uma cultura geral. Sendo, então, enciclopédica, seu propósito principal era oferecer uma educação literária capaz de formar o homem culto, erudito, hábil ao exercício das profissões liberais e à composição dos quadros da política nacional.

A respeito do ensino técnico-profissionalizante, considerado pelas Leis Orgânicas do Ensino um ramo de grau secundário, cumpre destacar a forma da sua organização. Disciplinado por meio do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que tratava da estruturação do ensino industrial; do Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que estabelecia as bases para o ensino comercial; e do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que cuidava do ensino agrícola, o ensino técnico-profissionalizante determinado por Capanema tinha como objetivo organizar uma modalidade de ensino que pudesse atender aos interesses da indústria, do comércio e da economia agrícola. Em geral, o ensino técnico-profissionalizante era organizado em dois ciclos: o primeiro, com uma duração de quatro anos, compreendia uma formação fundamental; o segundo, com duração de três a quatro anos, era voltado para o desenvolvimento das habilidades técnicas.

A respeito do ensino industrial, o primeiro ciclo englobava os quatro anos fundamentais e incluía um curso adicional de mestria, que durava dois anos, com objetivo de proporcionar aos graduados em ensino industrial a capacitação necessária para se tornarem mestres em suas áreas; o segundo ciclo oferecia cursos técnicos com duração de três ou quatro anos, bem como um curso de formação de professores, que tinha a duração de um ano. O ensino comercial, por seu lado, foi organizado da seguinte forma: um só curso básico de primeiro ciclo com duração de quatro anos; vários cursos técnicos de segundo ciclo com duração de três anos. No ensino agrícola o primeiro ciclo compreendia dois cursos: o curso de iniciação agrícola e curso de mestria agrícola; o segundo ciclo compreendia duas modalidades de cursos de formação: os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos.

É importante notar que os cursos de formação profissional do primeiro ciclo eram articulados com o Ensino Primário, e os cursos técnicos, com o Ensino Secundário de primeiro ciclo, de modo que se possibilitasse um recrutamento bem orientado em suas respectivas áreas econômicas. Romanelli (2009, p. 155) recorda que “até essa altura, não existira uma política adequada de formação de recursos humanos para a indústria, porque esta se vinha provendo de mão-de-obra especializada, mediante importação de técnicos”. É este, inclusive, o marco que traduz para a história do ensino profissionalizante o valor das contribuições de Capanema, de organizar um modelo de ensino profissional e engajar a indústria na qualificação de seu pessoal. Contudo, e a isso não podemos deixar de questionar, é que, em seu quadro maior, a educação permanecia dualista. Para Zotti (2004) e Romanelli (2009), não obstante o aprimoramento do sistema educacional observado no conjunto dos decretos-lei, Capanema consolidou o dualismo histórico do Ensino Secundário brasileiro na medida em que estabeleceu um sistema de ensino bifurcado, no qual o Ensino Secundário público encontrava-se disponível ao acesso daqueles que tinham acesso às melhores escolas, como o Colégio Pedro II e outras instituições semelhantes nos diferentes estados da federação, enquanto o ensino profissionalizante permanecia destinado às classes populares.

O dualismo da reforma de Capanema não se limitava à oposição desses modelos de escola. Tratava-se, antes, de uma política reforçada também pelos dispositivos da própria legislação do ensino técnico-profissionalizante: primeiro, porque disciplinava os exames de admissão para o primeiro ciclo enrijecendo a

seletividade que acompanhara a mentalidade aristocrática aplicada ao Ensino Secundário; segundo, porque limitava ingresso em estabelecimento de Ensino Superior apenas para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído.

Considerando o conjunto dessas análises, informamos no quadro a seguir uma síntese que destaca os elementos de conjectura associados ao Decreto-Lei nº 4.244/1942, em relação aos ciclos de política descritos por Ball & Bowe (1992) e Ball (1994).

Quadro 11 - Contextualização do Decreto-Lei nº 4.244/1942 conforme Ball & Bowe

	Contextos inter-relacionados, não lineares, sem dimensão temporal ou sequencial, manifestados na forma de arenas, lugares e grupos de interesse				
	CONTEXTO DE INFLUÊNCIA (arena onde as pp* são moldadas)	CONTEXTO DA PROD. DE TEXTO (arena em que as ideias que emergiram do contexto de influência começam a ser formalizadas em textos de política)	CONTEXTO DA PRÁTICA (arena de interpretação e recriação da pp*, onde a pp* produz seus efeitos)	CONTEXTO DOS RESULTADOS/EFEITOS (impacto da pp* nos sistemas educacionais e suas interações com as questões de justiça, igualdade, liberdade e desigualdade social)	CONTEXTO DA ESTRAT. POLÍTICA (análise das políticas implementadas no nível macro, incluindo revisões governamentais e respostas políticas)
Decreto-Lei nº 4.244/1942	Enredos do Golpe de 1937 e instauração do Estado Novo: (a) dissolução do Congresso Nacional e das assembleias estaduais, em 1937; (b) excessiva centralização do poder e supressão das liberdades civis; (c) intensificação da censura à imprensa e repressão aos opositores políticos; (d) criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) para controlar e direcionar a informação e a cultura, alinhando-as aos interesses do governo Aproximação do Brasil com os Estados Unidos por meio de acordos econômicos e concessão de empréstimos e financiamentos para a industrialização, incluindo a própria construção da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) Rompimento das relações diplomáticas do Brasil com os países do Eixo em janeiro de 1942; entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial A economia brasileira começou a se orientar mais para a produção de matérias-primas necessárias ao esforço de guerra, o que incluiu a expansão da produção de borracha na Amazônia	Centralização do poder e controle estatal mais direto sobre a educação Buscava-se criar um sistema educacional que promovesse os valores nacionalistas e o projeto de nação desejado por Vargas Fortalecimento da retórica do controle ideológico e disciplinar Valorização da formação moral e cívica com objetivo de formar cidadãos alinhados aos valores do Estado Novo Modernização e industrialização acelerada, especialmente com a criação de infraestruturas chave como a CSN A modernização e a industrialização tensionavam pela reforma do Ensino Secundário em vista da necessidade preparar uma força de trabalho mais qualificada para atender à economia industrial Unificação do currículo do Ensino Secundário, refletindo o desejo do governo federal de exercer maior controle sobre o conteúdo e a qualidade da educação em todo o país	O Decreto-Lei nº 4.244/1942 fortaleceu o controle do governo federal sobre a educação, consolidando a influência do Ministério da Educação na definição de políticas e diretrizes educacionais, reduzindo a autonomia dos estados Na prática, a reformulação do Ensino Secundário reforçou a distinção do acesso ao Ensino Superior para a camada média urbana e burguesa e a entrada direta no mercado de trabalho para as camadas mais pobres da população O decreto estabeleceu um currículo mínimo e padrões de ensino para as escolas de todo o país, buscando uniformizar a educação pública A inclusão da Educação Moral e Cívica do Ensino Religioso explicitam, de um lado, a intenção pelo reforço do nacionalismo, de outro, as tensões pelo fortalecimento das bases conservadoras e das relações do Estado com a Igreja, em ambos os casos, em atenção às novas demandas de desenvolvimento econômico O Dec. nº 4.244 contribuiu com a estruturação da formação técnica para atender às necessidades do mercado de trabalho industrial e comercial em expansão	Capanema consolidou o dualismo histórico do Ensino Secundário brasileiro na medida em que estabeleceu um sistema de ensino bifurcado, no qual o Ensino Secundário público encontrava-se disponível ao acesso daqueles que tinham acesso às melhores escolas, como o Colégio Pedro II e outras instituições semelhantes nos diferentes estados da federação, enquanto o ensino profissionalizante permanecia destinado às classes populares O dualismo da reforma de Capanema era reforçado pelos dispositivos da própria legislação do ensino técnico-profissionalizante: primeiro, porque disciplinava os exames de admissão para o primeiro ciclo enrijecendo a seletividade que acompanhara a mentalidade aristocrática aplicada ao Ensino Secundário; segundo, porque limitava ingresso em estabelecimento de Ensino Superior apenas para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído Embora mais pessoas tivessem acesso à educação, a disparidade entre áreas urbanas e rurais, assim como entre diferentes classes sociais, continuou significativa	O Decreto-Lei nº 4.244/1942 foi reconhecido como um instrumento do Estado Novo para consolidar a política de controle varguista O controle estatal sobre o Ensino Secundário refletia a natureza autoritária do Estado Novo, que via na educação um meio de promover sua ideologia e suprimir dissensões, limitando a pluralidade de ideias e a liberdade acadêmica nas escolas A tentativa de unificar a sociedade sob uma identidade nacional comum por meio do currículo do Ensino Secundário levantava questões sobre o uso político dos saberes escolares Movimentos sociais e grupos de defesa da educação argumentavam que as políticas de Vargas e Capanema não só ignoravam as diversas realidades do país, como limitavam a promoção à democracia, da justiça social e da liberdade de expressão

*pp – Políticas Públicas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas leituras de Ribeiro (1984), Fausto (1990, 2001), Zotti (2004), Romanelli (2009), Saviani (2008, 2019), Ball & Bowe (1992) e Ball (1994)

Assim como nas oligarquias da velha República, o dualismo da escola pública na era Vargas não se limitava a contribuir para a preparação da força de trabalho em atendimento das exigências de qualificação da mão-de-obra: a escola dualista é o meio pelo qual se leva a termo a transmissão da ideologia burguesa, uma vez que “o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto”, destaca Saviani (2008, p. 35).

Ora, se a formação do trabalhador ocorre no processo de assimilação dos valores dominantes, então, o intento maior da escola dualista é apenas o de legitimar e reforçar os valores da burguesa como valores dominantes, mas de impedir o desenvolvimento da ideologia proletária e da luta revolucionária que se vê associada a ela. Fato é que a escola burguesa não se declara explicitamente como formadora tanto do trabalho intelectual quanto do trabalho manual, pois isso revelaria sua natureza dualista e exclusivista. Distintamente, cabe dizer que ela “[...] qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês” (Saviani, 2008, p. 38). Assim, detrás do discurso de “modernização” sobre o qual se sustenta a educação getulista, a escola se revela frequentemente tecnocrática, prosperando a homogeneização do ensino e desconsiderando a diversidade dos contextos que pautam a promoção do pensamento crítico e da cidadania.

Parece-nos claro que o modelo de escola que se assegura por meio de uma reforma educacional antecipatória é, sempre, e em última análise, o desejo de formação de um determinado tipo de sujeito que, por seu lado, torna possível um determinado tipo de sociedade. O que resta questionar é: quem deseja essa sociedade? Quem ganha o quê e por quê quando se leva a termo uma reforma que altera a organização e o funcionamento da escola? Assim sendo, e considerando as análises de Horta a respeito das relações entre educação e ordem pública autoritária de 1930 a 1945, notamos haver três visões de educação que se sucederam: “[...] educar para a nação; 2. formar o cidadão do Estado Novo; e 3. educar para a pátria e para formar o cidadão consciente” (Horta, 2012, p. 257).

O longo período da era Vargas conserva para a educação um elemento comum: a escola brasileira havia se transformado em um instrumento ideológico do Estado. Não podemos caracterizá-la como uma escola fascista, apesar de muitos a perceberem dessa forma, a exemplo de autores como Darcy Ribeiro e Florestan

Fernandes. Apesar de todas as características que aproximam o regime político autoritário, nacionalista, economicamente intervencionista e repressor de Vargas, o Estado não adotava de modo constitucional a ideologia fascista: não tinha um partido único como os regimes fascistas da Itália e da Alemanha, e sua política racial não era institucionalizada; além do que o Estado de Vargas não tinha uma agenda expansionista militar como os regimes fascistas europeus. Era, apesar disso, uma escola manifestadamente não democrática na medida em que refletia, fosse através de suas diretrizes, fosse por meio de suas práticas, a natureza autoritária do próprio Estado.

Além das inúmeras políticas e ações que concentraram poder nas mãos do Estado e da suspensão das liberdades democráticas, Vargas governou com poderes praticamente ilimitados, dissolvendo partidos políticos, censurando a imprensa e restringindo as liberdades civis. Há, ainda, outros aspectos que merecem destaque. Fausto (2001) aponta: (i) a criação de sindicatos controlados pelo governo, conhecidos como “sindicatos pelegos”, que serviam como instrumentos de controle sobre os trabalhadores e suas reivindicações – fato que corrobora nossa leitura sobre o expediente do estado burguês contra o desenvolvimento dos valores do proletariado; (ii) a utilização da propaganda política e do culto à personalidade de Vargas, com intuito de criar uma imagem de líder carismático e indispensável para o país – a política populista e paternalista do governo também reforçava a dependência das massas em relação ao Estado.

Assim como na Primeira República, as reformas ocorridas no governo provisório e Estado Novo foram realizadas por meio de decretos do executivo, razão pela qual conjecturamos um processo conduzido de maneira autoritária e excludente. Ao suprimir o diálogo democrático com a sociedade e evitar o escrutínio do poder legislativo, que tinha um papel limitado na aprovação dos decretos, as reformas educacionais lideradas por Campos e Capanema evidenciaram a predominância das perspectivas e interesses de um grupo restrito composto, por um lado, de uma camada pequeno-burguesa heterogênea, e, por outro, a burguesia urbana e industrial que havia consolidado sua posição nos novos estratos sociais. É evidente que essa abordagem unilateral na formulação e implementação das reformas refletia as concepções de trabalho e de controle social sobre as quais havia se consolidado o Estado Novo.

Considerados os contextos de que nos falam Ball & Bowe (1992) e Ball (1994), quando decisões importantes são tomadas de forma unilateral, sem espaço para a participação cidadã, perdem as instituições democráticas, o que, conseqüentemente, financia o distanciamento entre o governo e a sociedade. Por isso, em qualquer que seja o seu estágio, nenhuma política educacional deve ser limitada ao controle estatal: esse modelo de centralização favorece a interpretação dos textos e discursos em circulação sem estabelecer um diálogo com o discurso pedagógico, as necessidades educacionais da sociedade em geral e as tradições curriculares presentes nas escolas e no meio educativo.

4.1.2 O lugar e o não-lugar da Filosofia como disciplina da escola secundária republicana (1930-1945)

Assim como nas Reformas de 1915 e 1925, a Filosofia encontrou lugar na Reforma de 1931. Esse lugar, no entanto, e assim como nessas duas reformas anteriores, limitava-se à formação dos alunos que pleiteavam uma vaga nos cursos jurídicos:

Art. 5º. Pará os candidatos á matricula no curso juridico são disciplinas obrigatorias: 1º serie: Latim - Litteratura - Historia da civilização - Noções de Economia e Estatistica - Biologia geral - Psychologia e Logica. 2º serie: Latim - Litteratura - Geographia - Hygiene - Sociologia - *Historia da Philosophia* (Brasil, 1931, s/p. – grifos nossos).

Além da Filosofia, que fora inserida na segunda série do curso complementar como Historia da Philosophia. Os tópicos abordados na disciplina de Historia da Philosophia eram comparáveis aos do programa de ensino do sexto ano durante a reforma de João Luís Alves; já a disciplina Lógica seguia um padrão semelhante no quinto ano, enquanto Psicologia cobria os mesmos conteúdos presentes no programa de Philosophia da reforma de Carlos Maximiliano (Vechia; Lorenz, 1998).

Além da Filosofia, a Sociologia foi introduzida como disciplina também na segunda série das três modalidades do curso complementar de dois anos, contudo, indistinta a intenção do candidato ao Ensino Superior. A disciplina Lógica era ministrada em conjunto com a Psicologia, abrangendo, igualmente, todas as três modalidades do ciclo complementar de dois anos. Ciências Físicas e Naturais, Música

(canto orfeônico) e Educação Física foram introduzidas como disciplinas do curso fundamental.

A inclusão da disciplina Música atendia uma tentativa de resgatar (senão construir) uma identidade nacional, evidenciando uma preocupação que se desdobrava entre os intelectuais ligados à educação década de 1920. Destes, ganha destaque Villa-Lobos⁶⁹ que, conforme recorda Lemos Júnior (2011), mantinha contínuas as iniciativas de reforma do ensino de música no Brasil. Foi de Villa-Lobos a iniciativa de apresentar a Vargas, em 1932, um memorial examinando os desafios artísticos enfrentados pelo Brasil no contexto educacional, fazendo comparações com experiências realizadas em outros países.

O ensino de música, especificamente de canto orfeônico, encontra fortuna precisamente porque a abertura da Nova República reivindicava a invenção de uma tradição nacionalista que despertasse nos brasileiros uma identidade cultural que contrastasse com a política regionalista predominante durante a Primeira República. Lemos Júnior (2011, p. 286) informa que “o problema levantado por Villa-Lobos e a forma apresentada para a sua solução (exaltação ao nacionalismo) pareciam ser as melhores justificativas para a realização do seu projeto”. Cumpria-se, assim, conforme notamos em Vechia e Lorenz (2018, p. 347-48), que a disciplina Música encontrava forte ênfase no caráter nacionalista, uma vez que a interpretação dos hinos e as canções patrióticas apareciam como elemento central deste ensino.

Por seu lado, a introdução das disciplinas Ciências Físicas e Naturais no curso fundamental, e Lógica, no curso complementar, encontra justificativa na medida em que se considera a influência do aparecimento de novas ciências no ambiente cultural

⁶⁹ Heitor Villa-Lobos é considerado pela crítica especializada como um dos compositores mais importantes do Brasil. Carioca de nascimento, Villa-Lobos integrou a vanguarda da música nacionalista, juntamente com figuras como Barroso Neto, Luciano Gallet (um destacado folclorista), Oscar Fernandes e Mário de Andrade. Seu trabalho foi uma continuação do esforço iniciado por Alexandre Levy e Ernesto Nazareth. Villa-Lobos foi expedicionista pelas regiões norte, nordeste e centro-oeste do Brasil, ocasião em que documentou muitos dos diversos ritmos que influenciaram suas composições. O destaque de Villa-Lobos no cenário musical brasileiro ocorreu principalmente na década de 1930, quando assumiu a liderança da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Nesse cargo, juntamente com sua equipe, estruturou o ensino do Canto Orfeônico, publicou programas educacionais, manuais pedagógicos e estabeleceu cursos de Pedagogia da Música e do Canto Orfeônico para formar professores aptos a ensinar essa disciplina. Ele centralizou as diretrizes do ensino do Canto Orfeônico e coordenou várias demonstrações orfeônicas. Além disso, ampliou as atividades da SEMA, culminando na criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em 1942, consolidando assim seu legado musical e educacional (Lemos Júnior, 2011).

e intelectual da época: “a lógica passou a ter sua importância no currículo escolar procurando fornecer, de um lado, as condições que garantem a coerência do pensamento consigo mesmo e, por outro, as condições que decorrem das relações do pensamento com os objetos diversos aqui se pode aplicar [...]” (Cartolano, 1985, p. 57). Se considerarmos a intenção postulada por Campos na sua *Exposição de Motivos*, de formar no homem um conjunto abrangente de hábitos, atitudes e comportamentos que o capacite a viver com independência e tomar as decisões mais adequadas e seguras em qualquer situação, a presença da Lógica nas três modalidades do ciclo complementar ganha especial sentido: é ela quem oferece o principal conjunto dos instrumentos, procedimentos e métodos relacionados à análise, estrutura e validade dos argumentos, bem como à natureza e estrutura da linguagem, servindo, em última análise, “ao desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo, de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções adequadas” (Campos, 1933, p. 6).

As disciplinas História Universal e História do Brasil foram reunidas em uma única disciplina que passou a se chamar História da Civilização, cujos conteúdos de História Geral, História da Antiguidade, História Moderna, História da América e do Brasil e História Contemporânea nas cinco séries do curso fundamental. As disciplinas Aritmética, Álgebra e Geometria foram excluídas e seus conteúdos passaram a compor o programa de ensino da disciplina Matemática. A disciplina Cosmographia foi excluída do quinto ano e passou a ser oferecida apenas na primeira série do curso complementar para os candidatos à matrícula nos cursos de Engenharia ou Arquitetura. A disciplina Italiano foi excluída do currículo e a disciplina Alemão passou a ser oferecida como optativa. A disciplina Chorographia do Brasil foi substituída por Desenho. Observadas as permanências, a Reforma de 1931 manteve no currículo disciplinas como Francês, Inglês e Latim, alterando apenas a distribuição desses conteúdos nas séries do curso fundamental. A disciplina Hygiene foi reinserida, porém, sua oferta se limitava à segunda série do curso complementar para os interessados no curso jurídico.

Entre inclusões e exclusões, chamamos atenção para a exclusão da disciplina

Instrução Moral e Cívica e para a inclusão, ainda que em caráter optativo⁷⁰, da disciplina Ensino da Religião.

A disciplina Instrução Moral e Cívica havia sido inserida no primeiro ano do Ensino Secundário na Reforma de 1925, dando forma a um conteúdo que, de certo modo, sempre constou nos currículos do secundário republicano e que não permeava apenas os conteúdos de instrução cívica e noções de direito pátrio e da família, mas a própria função social da escola: “sob as condições da moralidade”, em 1890, “idoneidade moral”, em 1901, 1911 e 1915. O conteúdo moral (e com ele a noção de civismo) como objeto de instrução, assumia funções pedagógicas claras: formar os conteúdos positivos e os elementos ideológicos necessários ao enfrentamento não só da crise política que se via em curso, mas da realidade de modernização do país: era necessário dar sustentação ao *habitus*⁷¹ de uma elite de oligarcas e aristocratas que se mantinha conservadora em seus costumes. Ora, se os eventos que resultaram na tomada do poder político por Vargas tinham como praça a regeneração social (do ponto de vista da oposição à velha ordem social imposta pelos grandes latifundiários) e a modernização da economia na defesa de um governo centralizado e nacionalista, por que, então, excluir a disciplina Instrução Moral e Cívica?

O esboço dessa resposta nos exige recordar que a movimentação política que compõe o cenário da “Revolução” de 1930 tem como lastro as intensas tensões sociais, econômicas e políticas que se desenrolavam desde a década de 1920. A ruptura com o modelo político e econômico da Velha República exigia o apagamento dos signos ligados às oligarquias rurais. Como sabemos, o processo de construção social do currículo é decisivamente influenciado pelos conflitos de interesse desdobrados das relações de poder político e econômico que atravessam a sociedade e suas instituições. Não tardou a instalação do novo regime e as antigas noções de civismo foram modificadas pela incorporação dos ideais do modernismo ao discurso pátrio-nacionalista, e, em lugar das velhas tradições conservadoras associadas ao passado histórico, desenhava-se uma consciência patriótica ligada aos ideais

⁷⁰ Conforme o Art. 1º do Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931: “Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião” (Brasil, 1931, s/p.).

⁷¹ O conceito de *habitus*, enunciado por Bourdieu (1982), caracteriza o conjunto de disposições sociais incorporadas pelos indivíduos ao longo de suas vidas. Essas disposições são moldadas pelas experiências, práticas e valores do ambiente social em que crescem, e acabam influenciando suas escolhas, percepções e comportamentos. Para o autor, o *habitus* age como uma estrutura que orienta as ações e decisões das pessoas, refletindo as normas, as hierarquias e os códigos culturais de sua classe social e contexto social.

desenvolvimentistas da nação.

Quanto ao Ensino Religioso, cumpre lembrar que ele se encontrava ausente do Ensino Secundário desde a Reforma Benjamin Constant, em 1890, quando fora excluído pelo Decreto nº 891. Além disso, a Constituição de 1934, ainda em vigor, declarava que: “Art. 72 § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (Brasil, 1934, s/p.). Sua inclusão como disciplina, ainda que optativa, refletia a arena das disputas e contestações que cercavam a currículo do Ensino Secundário: de um lado, encontravam-se os conservadores católicos que defendiam a manutenção da velha ordem política e econômica; de outro, os liberais escolanovistas que pleiteavam uma educação baseada no modelo urbano-industrial de sociedade, pautada pelos princípios da laicidade, da gratuidade e da obrigatoriedade.

À esteira do nacionalismo de Vargas, Campos defendia que a religião desempenhava um papel fundamental na construção de valores relacionados à família e à pátria, e, assumindo o “tom conciliador” do governo, assinou, em 30 de abril de 1931, o Decreto nº 19.941, dispondo sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. A inclusão da disciplina Ensino da Religião atendia as demandas dos pensadores católicos que reclamavam pelo retorno do ensino religioso nas escolas, e assegurava, no currículo, a presença de um conteúdo que reunia, em consenso, educadores católicos e escolanovistas: o controle das ideologias de esquerda prosperadas na década de 1920 com o movimento anarquista. Desse modo, ao mesmo tempo em que se prestava à formação moral da juventude, o ensino religioso servia como dispositivo de legitimação do autoritarismo e de afirmação nacional (Horta, 2012).

Convém lembrar que as questões que cercavam o ensino da religião não se limitavam ao campo pedagógico, referindo-se ao papel dos conteúdos teológicos na fundamentação de uma doutrina moral. Essas questões passavam antes, e fundamentalmente, pela disputa da própria escola, já que a Igreja Católica fora, até então, a grande depositária das instituições privadas de ensino. Diante do impacto do movimento renovador e, especialmente, das demandas pelo estabelecimento de um sistema de ensino público nacional, obrigatório e gratuito, os partidários das teses católicas viam-se duramente ameaçados: a possibilidade de uma escola nos termos do Manifesto ameaçava não só a hegemonia das escolas privadas, mas, acima de tudo, a manutenção dos privilégios de classe historicamente garantidos às elites

(Romanelli, 2009).

Evidente que para superar a estrutura social oligárquico-aristocrática na qual a educação havia se transformado em um privilégio das elites, era necessária uma ampla ação de intervenção do Estado para estabelecer um sistema de ensino público e gratuito. Entretanto, o governo de Getúlio Vargas não tinha a intenção de fazê-lo (Romanelli, 2009). É então que a reintrodução da disciplina Ensino da Religião, ausente desde a Reforma Benjamin Constant, em 1890, pode ser compreendida por um duplo viés: de um lado, Campos atendia ao apelo dos pensadores católicos que argumentavam que as escolas laicas ofereciam apenas instrução, sem promover a verdadeira educação, que eles associavam aos princípios morais cristãos – ainda que o fizessem confundindo as questões pedagógicas com as questões da ordem moral baseadas nos hábitos de educação religiosa; de outro, servia aos mais diversos interesses políticos de Vargas (Ribeiro, 1984; Romanelli, 2009).

Conservando o lugar que fora dado à disciplina Ensino da Religião pela Reforma de 1931, e distanciando-se do princípio da laicidade do ensino postulado pela Constituição Federal de 1891, a Constituição Federal de 1934 destacava em seu Artigo 153 que: “o ensino religioso será de frequência facultativa, ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais” (Brasil, 1934, s/p.). Com poucas modificações, o Artigo 183 da Constituição Federal de 1937, conservou o lugar dessa disciplina destacando: “O ensino religioso poderá ser contemplado com matéria de curso ordinário nas escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos” (Brasil, 1937, s/p.). Fazendo-a incluir nas duas Constituições, quis o Governo adotar, como dissemos anteriormente, uma política de conciliação e compromisso, e isso por razões simples: conservando a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, e negociando a presença do ensino da religião no currículo, Campos aproximava o governo da base conservadora representada pela Igreja Católica a fim de viabilizar uma aliança que atuasse pelo fortalecimento do poder político de Vargas e, conseqüentemente, contribuísse para a disseminação de valores e princípios políticos e sociais autoritários. Romanelli (2009, p. 91) corrobora: “O ensino religioso permitia o resgate dos valores ligados à religião, à pátria e a

família, valores esses que eram uma Bandeira dos regimes totalitários invocados em discursos anticomunistas no Brasil, principalmente a partir de 1935”.

Embora a Reforma Francisco Campos tenha estabelecido as bases para a reintrodução da Filosofia como disciplina do currículo escolar no Ensino Secundário, rompendo, em alguma medida, com indefinição que, durante a Primeira República, a fez ressentir-se de um não-lugar, sua presença permaneceu, da mesma forma que nas Reformas de 1915 e 1925, restrita ao ensino propedêutico para aqueles que aspiravam ingressar na Faculdade de Direito.

A limitação do lugar ocupado pela Filosofia no currículo de 1931 reflete o próprio processo dos conflitos e das negociações em torno dos interesses e lutas pelo currículo do Ensino Secundário no advento da Era Vargas. Retomando as ideias de Goodson (1995, 2018), o processo de negociação envolvido na construção social do currículo envolve um complexo jogo de interesses e de influências exercidas por diferentes atores e setores da sociedade, que representam segmentos sociais com demandas específicas, critérios de valor distintos, conhecimentos expressivos e desafios particulares. Os interesses decorrentes da passagem do modelo econômico agroexportador para o modelo econômico de substituição de importações e a caracterização do ambiente cultural e intelectual da época foram marcados, de um lado, pelo paradigma cartesiano-newtoniano, de outro, pelo contato com as bases epistemológicas especialmente influenciadas pelo pragmatismo e pelas teorias psicológicas de John Dewey e Jean Piaget, que reclamavam para a escola a organização de um currículo que introduzisse os jovens aos métodos e ao pensamento científico.

Embora o currículo instituído pela Reforma de Campos tenha buscado se afastar do humanismo literário herdado da escola tradicional, concentrando-se no desenvolvimento das habilidades de apreciação, julgamento e discernimento concernentes ao treinamento e à construção de uma razão prática, efetivamente, a seleção, a organização e a distribuição das disciplinas nas diferentes séries do Ensino Secundário refletia a influência da velha tradição escolar brasileira, por efeito da presença das letras de certa forma ainda muito relevante no currículo e do caráter propedêutico do curso complementar. De acordo com Romanelli (2009, p. 139), “o funcionamento deste último, como anexo aos cursos superiores, para os quais preparavam, conforme dita o parágrafo 1º do artigo 12, do decreto 19.890 e § 1º o art.

11 do decreto 21.241, é bem a demonstração de que ainda sobrevivia a velha estrutura”. De mais a mais, ao subordinar a ordem pedagógica ao jogo de forças que, segundo Goodson (2018), estabelece a lógica e a retórica da matéria⁷², Campos transitava entre a necessidade de introduzir inovações e estabelecer novos fundamentos para a vida social, ao mesmo tempo em que mantinha fortes laços com a antiga ordem, o que acabou por fortalecer a concepção tradicional e aristocrática da educação voltada para as profissões liberais.

À época da instalação da ditadura do Estado Novo, em 1937, Gustavo Capanema já era Ministro dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Sua posse havia se dado em julho de 1934, ainda no Governo Provisório. Para Cartolano (1985), a Reforma Capanema do Ensino Secundário pouco modificou o cenário deixado por Campos: o currículo permaneceu em enciclopédico e elitista, sendo pautado pelo objetivo de proporcionar cultura geral e humanística aos estudantes que se preparavam para o Ensino Superior.

Conforme destacamos na seção anterior, o Ensino Secundário instituído pelo Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, estrutura vai o ensino em dois ciclos: o primeiro, chamado ginásial, com duração de quatro anos, articulado com o Ensino Primário, de modo que o aluno pudesse transitar de um a outro em termos de metódica progressão; o segundo, chamado colegial, com duração de três anos – este, por seu lado, compreendia dois cursos paralelos: o clássico e o científico.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (Brasil, 1942, p. s/p.).

Quanto ao ciclo ginásial, se comparado com o ciclo fundamental da Reforma

⁷² Ao afirmar que o currículo escrito oferece um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização à medida que esta mesma retórica se promove através dos padrões para alocação de recursos e atribuição de *status* profissional, Goodson (2018) destaca que o papel do currículo na promoção da escolarização como uma instituição socialmente legítima não se limita aos conteúdos que são ensinados na escola, mas por meio da retórica desses conteúdos enquanto dinâmica que influencia a alocação de recursos e afeta a percepção social das profissões. É por isso, inclusive, que o currículo não se caracteriza apenas como um conjunto de disciplinas, mas, especialmente, como um campo atravessado pelas relações de poder e pelas forças de representação das políticas hegemônicas e dos interesses de controle social.

Francisco Campos, observamos que a disciplina História fora novamente reorganizada, ficando, dessa vez, próxima à organização que lhe dava a Reforma Rocha Vaz. Sendo assim, a História da Civilização (assim denominada pelo Decreto de 1931) foi dividida em duas disciplinas, História Geral e História do Brasil, ministradas na 1ª e 2ª, 3ª e 4ª séries, respectivamente. Também a disciplina Geografia foi organizada de modo semelhante: Geografia Geral e Geografia do Brasil, ministradas nas mesmas e respectivas séries que as disciplinas de História. Observamos a mesma lógica de organização dessas disciplinas também no ciclo ginásial, sinalizando, a nosso ver, a necessidade de que fossem aprofundados um tanto mais os estudos sobre o país.

A disciplina Música passou a se chamar Canto Orfeônico, assumindo, pelo nome, a identidade que lhe fora atribuída desde a Reforma de 1931, e, conforme o decreto, deveria ser ministrada em todas as séries do ciclo ginásial, sendo, inclusive, avaliada em prova final de caráter prático (Art. 49).

A presença do Canto Orfeônico como disciplina escolar evidencia o caráter patriótico que revestia ideologicamente a escola secundária desde a instalação do Governo Provisório e, ainda mais, sob a égide do Estado Novo. O Art. 24 § 4º destaca: “a prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo” (Brasil, 1942, s/p. – grifos nossos). Desse modo, a educação musical que, em tese, deveria se ocupar do desenvolvimento de uma consciência nacional como sentimento ou identidade coletiva pautada pelas razões étnicas e mesmo a certo fundamento filosófico que as caracteriza, conforme defendia Villa-Lobos, foi pedagogicamente utilizada como recurso de introdução e fortalecimento dos princípios e signos nacionalistas, destaca Lemos Júnior (2011).

As funções do Canto Orfeônico eram úteis quanto aos objetivos gerais da escola prestando-se à promoção dos valores cívicos antes mesmo que do que à sua função técnica e estética. Assim, valendo-se das canções regionais e tradicionais, brasileiras e estrangeiras, a prática do canto coletivo permitiu a construção de um conceito de identidade capaz de representar o espírito nacional. Mas não só. O Hino Nacional, o Hino à Bandeira e outros hinos patrióticos, assim como os hinos das nações que mantinham relações frequentes com o Brasil, eram cantos obrigatórios, uma vez que o conjunto dessas músicas criava um senso de unidade e pertencimento

nacionalista (Lemos Júnior, 2011).

A Educação Física passou a ser uma prática obrigatória para todos os alunos até os 21 anos (Art. 19), abrangendo, portanto, todas as séries de ambos os ciclos. Interessante que os programas de ensino expedidos pela Portaria Ministerial nº 170, de 11 de junho de 1942 não fazem referência à organização pedagógica desse conteúdos, o que levanta a hipótese de que, sob a influência da ditadura varguista, a escola secundária não atendia apenas às predileções do capital industrial, mas também, conforme nos recorda Ribeiro (1984), aos interesses de formação de cidadãos obedientes a um regime de governo que se ergueu, da perspectiva de Vargas e seus aliados, como a única condição possível se fazer instituir o processo de capitalização interna.

A ausência de detalhes sobre a organização pedagógica dos conteúdos do Canto Orfeônico e da Educação Física sugere que o objetivo principal dessas disciplinas não era outro senão inculcar na juventude os valores patrióticos indispensáveis à promoção do serviço cívico, bem como manter a disciplina e a conformidade com o regime político, hipótese que se justifica quando notamos o disposto do Art. 23:

Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os *elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade*. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundária *formar as individualidades condutoras*, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade (Brasil, 1942, s/p. – grifos nossos).

É evidente que ao destacar o “espírito de disciplina”, “a dedicação aos ideais” e a “consciência da responsabilidade” como fundamentos da educação moral capaz de formar os cidadãos para viver no regime do Estado Novo, Capanema alinhava a função social da escola aos interesses político e econômicos de Vargas e terminava por demonstrar a sua concepção de educação. Horta (2000, p. 148) destaca que, para Capanema a educação não podia ser neutra, “mas teria de se colocar exclusivamente a serviço da nação [...] mobilizando os seus instrumentos para cumprir sua função de fazer com que a nação viva, progrida, aumente as suas energias e dilate os limites de seu poder e de sua glória”.

Romanelli (2009) destaca que o propósito de formar “individualidades

condutoras” estava embasado em uma ideologia política caracterizada por valores de patriotismo e nacionalismo, com traços fascistas. A autora evidencia que as diretrizes pedagógicas da instrução pré-militar e militar estabelecidas pelo Ministério da Guerra para a educação dos alunos do sexo masculino nas escolas de Ensino Secundário, faziam referência à existência de uma “Juventude Brasileira à semelhança das Juventudes Nazista e Fascista existentes então na Alemanha e Itália” (Romanelli, 2009, p. 159).

As disciplinas Física, Química e Latim ficaram restritas ao ciclo colegial. A disciplina Desenho foi conservada em todos as séries do curso ginásial, sendo ministrada também na 2ª e 3ª série do curso científico. A rigor do Decreto nº 4.244, as disciplinas Física e Química compunham o quadro das disciplinas do curso científico, apenas. Contudo, Vechia e Lorenz (1998, p. 362-369) informam a presença dessas disciplinas na 2ª e 3ª série de ambos os cursos, conforme a Portaria Ministerial nº 170, de 13 de março de 1943, para Física, e Portaria Ministerial nº 216, de 16 de março de 1943, para Química.

Foram excluídas as disciplinas Alemão e História Natural, sendo esta última posteriormente reintroduzida no curso clássico por meio da Portaria Ministerial nº 244, de 25 de março de 1946 (Vechia; Lorenz, 1998, p. 386). Foram incluídas as disciplinas Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, sendo a primeira oferecida na segunda e terceira série; e a segunda, oferecida na terceira e quarta série, ambas do ciclo ginásial. Embora o Art. 25, que trata do Ensino Secundário feminino, destaque que: “III Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica”, como vemos em Vechia e Lorenz (1998, p. 378-379) a disciplina fora oferecida somente na terceira e quarta série do ciclo ginásial conforme a Portaria Ministerial nº 14, de 7 de janeiro de 1946. Foi incluída também a disciplina Espanhol na 1ª primeira e 2ª série dos cursos clássico e científico.

As disciplinas do Ciclo Colegial, que corresponde ao que hoje chamamos de Ensino Médio, foram organizadas da seguinte maneira:

CURSO CLÁSSICO

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

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)** (Vechia; Lorenz, 1998, p. 357-388).

Diferentemente do decreto de Francisco Campos, que limitava a presença da Filosofia como disciplina escolar à segunda série do curso complementar para os interessados em ingressar nos cursos jurídicos, a Lei Orgânica do Ensino Secundário assinada por Capanema conferia à Filosofia um espaço relativamente maior no currículo dos cursos do Ciclo Colegial, sendo reconhecida como disciplina obrigatória na 2ª e 3ª série do Curso Clássico e na 3ª série do Curso Científico.

A Reforma Capanema estabelecia que os programas das disciplinas fossem simples, claros e flexíveis, e que incluíssem o sumário da matéria e as diretrizes essenciais para cada uma delas. Esses programas deveriam ser elaborados por uma comissão geral ou por comissões especiais, nomeadas pelo Ministro da Educação, que era responsável por sua expedição. Quanto à Filosofia, Vechia e Lorenz (1998, p. 380-381) informam que os conteúdos destinados ao seu ensino no Curso Colegial Clássico encontravam-se agrupados e distribuídos da seguinte forma:

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. 2. 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. Domínios 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. Atividade 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.

C) 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 ceticismo. 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.

Por seu lado, o programa da disciplina para Curso Colegial Científico arranjava, com significativas reduções, os conteúdos divididos nas duas séries do Curso Colegial Clássico. Esses conteúdos estão contemplados na Unidade I: Natureza e objetos dos estudos filosóficos, resumidos de forma semelhante ao item 3 do programa do Curso Colegial Clássico. O programa inclui a temática “contribuição da ciência e dos estudos normativos à filosofia e sua divisão”. Nos estudos de Psicologia, são abordadas cinco unidades: i) Objeto da Psicologia, ii) Funções psíquicas elementares, iii) Funções psíquicas derivadas, iv) As sínteses psíquicas, v) A consciência e seus limites. Na Lógica, são estudados os conteúdos: 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, são destacados os temas: i) O problema da moral, ii) A família, iii) A vida econômica, iv) A vida política.

O conteúdo de Estética aborda apenas o item “objeto da estética”. Nas noções de Metafísica são privilegiados os tópicos: i) Objeto da metafísica, ii) O espaço e o tempo. Por fim, nas noções de história da filosofia, os estudos incluem: i) Filosofia e história da filosofia, ii) A filosofia no Brasil (Vechia; Lorenz, 1998, p. 382-383).

Em síntese, os conteúdos da Filosofia compreendiam as áreas da Psicologia, cuja perspectiva cingia nuances organicistas, deterministas e alguns elementos da teoria das ideias; da Lógica, particularmente enfatizada nas ciências experimentais e na matemática – o que nos parece responder ao contexto de desenvolvimento industrial, tecnológico e científico da época; da Moral, cujos conteúdos apresentavam uma forte conotação sociológica, abordando tanto a história das concepções morais como a relação entre moralidade e instituições; da História da Filosofia – dado que nos permite questionar a reclamação de Cartolano (1985) a respeito da História da Filosofia ter sido deixada de lado por Capanema. Conforme notamos, tanto no Curso Colegial Clássico, como no Curso Colegial Científico, a História da Filosofia era conteúdo previsto, com especial destaque, inclusive, para a Filosofia do Brasil que deveria abordar: “1. A evolução do pensamento filosófico e a evolução dos estudos. 2. A situação atual; papel cultural das faculdades de filosofia” (Vechia; Lorenz, 1998, p. 381-82).

A presença da Filosofia como disciplina escolar na Reforma Capanema não foge à realidade das demais disciplinas que arranjavam o currículo à época: refletir a política de conhecimento oficial. Ora, a relação entre o currículo e a cultura não só é estreita e intrínseca, como é também uma relação de circularidade: a cultura proporciona o contexto para os conhecimentos curriculares, e o ambiente cultural, por sua vez, é moldado pelo currículo. É precisamente por isso que o currículo se constitui como um território de litígio numa relação de implicação e influência mútua entre a macropolítica e a micropolítica. As decisões que são tomadas no nível da macropolítica afetam diretamente a vida das pessoas no nível da micropolítica (como é o caso das políticas pelas quais se reformam a educação), bem como as ações dos indivíduos e grupos no nível da micropolítica podem influenciar as políticas públicas – recordando o contexto considerado os contextos da prática e das estratégias políticas, conforme Ball & Bowe (1992).

Com as disciplinas escolares não é diferente: a presença-ausência de uma disciplina no currículo não reflete senão as tensões do contexto das influências em

que essa disputa se vê circunstanciada. Conforme Goodson (1991, 1995), reconhecendo se tratar de uma realidade intrínseca à construção do currículo, esses conflitos surgem da disputa por recursos, poder e reconhecimento entre diferentes áreas de conhecimento, muitas vezes resultando na valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras. É o que notamos com o arranjo das disciplinas tanto do curso ginasial como do curso colegial: manifestar o espírito nacionalista que predominava no cenário econômico e político da década de 1930, ajustando pragmaticamente a responsabilidade de educar as elites que liderariam o país.

Até a década de 1930 havia no Brasil apenas uma Faculdade de Filosofia, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras fundada em 1908 no Mosteiro de São Bento, em São Paulo. Em 1934, Armando Salles de Oliveira, então interventor federal do Estado de São Paulo, criou, através do Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia. No mesmo ano, em 21 de abril, foi criada a Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais.

Os conhecimentos filosóficos que eram, até então, circulados pelos professores e intelectuais ligados às Faculdades de Direito, ganharam um espaço de desenvolvimento próprio na medida em que foram relacionados com a formação de trabalhadores intelectuais preparados para o exercício das “altas atividades de ordem desinteressada ou técnica” (Brasil, 1939, s/p.). Embora o exercício das “altas atividades de ordem desinteressada ou técnica” estivesse, como sabemos, relacionado com a tradição filosófica clássica que considera o ócio filosófico como o espaço e o tempo onde se poderia dedicar à busca do conhecimento, à reflexão filosófica e ao desenvolvimento de habilidades intelectuais mais elevadas, a organização e o desenvolvimento de uma cultura filosófica, científica, literária e artística manifestavam objetivos bastante pragmáticos: “preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal” (Brasil, 1939, s/p.).

A expansão do Ensino Secundário exigia a formação de mais professores, e, especialmente, de professores especialistas. É este o processo que envolve a criação de novas Faculdades de Filosofia que, cumpre destacar, não serviam apenas à formação de professores de Filosofia, mas à formação de professores para magistério

do Ensino Secundário para as disciplinas Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas, além da formação de Pedagogos e professores especialistas em Didática. Isso porque, por força do Art. 51 do Decreto-Lei nº 1.190, passou a ser exigida, a partir de 1º de janeiro de 1943, a posse de um diploma de licenciatura correspondente ao campo de estudo da disciplina a ser ensinada aos professores que desejassem ocupar qualquer posição no Ensino Secundário ou Normal, fosse em instituições públicas ou privadas. Parece-nos claro que a presença de professores especializados, formados dentro de uma tradição específica, consumava os esforços de Capanema pelo alinhamento das intenções políticas que fundamentam a organização da escola e a construção do currículo com os objetivos políticos da escolarização.

No que concerne a Filosofia, observamos uma dinâmica de circularidade que envolve o Ensino Secundário e o Ensino Superior: a presença da Filosofia como disciplina de introdução dos conteúdos humanísticos próprios dos cursos jurídicos levou à criação de Faculdades de Filosofia com objetivo de formar professores preparados nos vários domínios dos saberes que constituem objeto de ensino da Filosofia⁷³. O termo dessa ação criava as condições de manutenção do caráter de cultura geral e humanista do currículo do curso ginasial, que, embora incorporasse os princípios do populismo nacionalista de Vargas, acentuava a educação como um privilégio de classe e preservava o Ensino Secundário como um “[...] ramo nobre do ensino, voltado principalmente para a formação das ‘individualidades condutoras’” (Romanelli, 2009, p. 158).

O exposto nos permite conjecturar que a presença da Filosofia como disciplina escolar nas Reformas de Campos e Capanema não atendia a outros interesses senão àqueles que se ligavam ao desenvolvimento da economia urbano-industrial que acompanhavam as reformas propugnadas por Vargas. A definição do lugar ocupado pela Filosofia entre 1930 e 1945 restaura um processo que, de acordo com Goodson (1995, 2018), é imbricado pelas noções de pertinência e utilidade. Nos entremeios em que ocorrem as disputas e as negociações que influenciam a valoração social do

⁷³ A esse respeito, recuperamos a crítica de Goodson (1995, 2018) a propósito da controvérsia entre o “saber acadêmico”, produzido no ambiente universitário, e o “saber ensinado”, difundido nas escolas, chamando atenção para a hierarquia que trata a disciplina acadêmica como matriz da escola e o conhecimento escolar como dependente do conhecimento científico/acadêmico.

conhecimento escolar, a disciplinarização dos conhecimentos filosóficos corrobora, de modo pertinente, as intenções políticas de controle sobre o conteúdo do ensino e o trabalho dos professores. É precisamente essa a razão que justifica a presença da Filosofia como disciplina do currículo secundário mesmo no curso de um governo profundamente autoritário como o do Estado Novo: ela conserva a propedêutica histórica das tradições acadêmicas literárias sedimentadas sobre a cultura humanista ao mesmo tempo que admite a tradição utilitária focada nas habilidades essenciais e orientada à formação para o mercado de trabalho – tradição esta que se vê, inclusive, refletida nas demais disciplinas da Reforma Capanema justificando o concurso de uma política educacional que instituíra, em caráter obrigatório, “[...] o ensino dos trabalhos manuais em todas as escolas primárias, secundárias e normais, e, sobretudo, dá providências do programa de política escolar em termos do ensino pré-vocacional e profissional [...]” (Ribeiro, 1984, p. 120).

CAPÍTULO 5

AS REFORMAS DO ENSINO SECUNDÁRIO E O LUGAR/NÃO-LUGAR DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR (1946-1982)

Mas é bom um cidadão pensar que tem influência no governo, embora não tenha nenhuma. Lá na fazenda o trabalhador mais desgraçado está convencido de que, se deixar a peroba, o serviço emperra. Eu cultivo a ilusão.

(Graciliano Ramos, em *São Bernardo*, 1934)

Sabia perfeitamente que era assim, acostumara-se a todas as violências, a todas as injustiças. E aos conhecidos que dormiam no tronco e aguentavam cipó de boi oferecia consolações: — “Tenha paciência. Apanhar do governo não é desfeita.”

(Graciliano Ramos, em *Vidas Secas*, 1938)

As dinâmicas de poder e as transições de regime que influenciaram as reformas do Ensino Secundário desde o fim do Estado Novo, com a redemocratização, passando pela experiência democrática populista, até o golpe militar de 1964, refletem as muitas tensões que se instalaram a partir das diferentes perspectivas políticas e pedagógicas sobre o papel da educação secundária, contexto que orienta nosso trabalho de análises a partir da seguinte hipótese: a evolução das políticas educacionais no Brasil, especialmente no período que se estende de 1946 a 1982, demonstra que as reformas do Ensino Secundário, particularmente o que diz respeito à inclusão ou exclusão da Filosofia como disciplina escolar, estiveram fortemente enredadas pelas transições de regime político e modelos econômicos, refletindo, nos entremeios em que se respondiam as necessidades de formação no contexto de urbanização e industrialização, o uso político dos saberes escolares como campo de disputa política e social.

A construção das análises que apresentamos a seguir considera a articulação da leitura indiciária da Constituição de 1946, da Portaria nº 614, de 10 de maio de 1951, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 – exercício que inclui o inventário dos seus sujeitos e dos contextos sociais, políticos e econômicos em que se eles inscrevem –, às contribuições de Cruz Costa (1959), Cartolano (1985), Serpa (2007),

Fernandes (2007), Romanelli (2009), Braghini e Bontempi Júnior (2012), Barone, Bastos, e Mattos (2015), Ribeiro Júnior e Martins (2018) e Pessôa (2021).

5.1 O FIM DO ESTADO NOVO, A EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA POPULISTA E O GOLPE MILITAR DE 1964

A renúncia forçada de Getúlio Vargas do cargo de presidente da República, em outubro de 1945, encerrou para a política brasileira um ciclo de governança que fora marcado, de um lado, por um forte nacionalismo econômico, de outro, pela atuação centralizadora e autoritária de seu governo, agravada especialmente após o golpe de 1937. Conforme Serpa (2007), Vargas deixou um legado complexo para a história política do Brasil, reconhecido tanto por suas iniciativas de desenvolvimento e progresso social, que buscavam modernizar o Estado brasileiro e promover a unidade nacional, quanto pela forte centralização do poder, pela censura e pela supressão de liberdades civis, marcos da exacerbação autoritária que violou direitos humanos e distanciou o Brasil dos princípios das democracias liberais representativas.

Fernandes (2007) e Serpa (2007) recordam que, sob o governo Vargas, o Brasil experimentou uma significativa industrialização, marcada pela substituição de importações e pelo esforço para criação de uma base industrial nacional por meio de uma robusta política econômica que envolveu a fundação de importantes empresas estatais em setores-chave como o petróleo (Petrobras) e o aço (Companhia Siderúrgica Nacional - CSN) e a implementação de uma ampla legislação trabalhista que garantia aos trabalhadores urbanos direitos como férias remuneradas, jornada de trabalho de oito horas e seguro de acidentes de trabalho. No entanto, recordam os autores, na contramão do projeto nacionalista de expansão da indústria e da consolidação do nacionalismo econômico, a construção de um Estado com características corporativas como resposta encontrada pela elite política nacional para enfrentar as mudanças no cenário mundial em conjunto com suas evidentes predileções por arranjos políticos que, em última instância, não apresentavam comprometimento com a extensão da cidadania à população brasileira, refletiu, no contexto nacional, uma crescente rejeição ao autoritarismo varguista.

Os entremeios desse contexto chamam atenção para um duplo registro: primeiro, que a participação do Brasil ao lado dos Aliados durante a Segunda Guerra

Mundial, especialmente ao lado dos Estados Unidos, impactou de modo significativo a política interna brasileira⁷⁴ – a aliança com os Estados Unidos e a participação no conflito global colocaram o Brasil em um caminho que contrastava com a natureza autoritária do Estado Novo varguista; segundo, que a mobilização para a guerra exigiu inúmeros sacrifícios por parte da sociedade brasileira – a falta de liberdades políticas e a censura se tornaram cada vez mais insustentáveis à medida que o país se engajava em uma luta global pela democracia e liberdade. Serpa (2007) pontua que, embora justificadas no contexto do esforço de guerra, a política varguista exacerbava suas contradições na medida em que robustecia seu alinhamento ao bloco geopolítico liderado pelos Estados Unidos, afirmando a participação do Brasil em uma guerra contra regimes autoritários enquanto, internamente, mantinha-se num regime semelhante.

A insatisfação com a política de Vargas alcançava, inclusive, os chefes mais graduados do Exército que, de volta ao Brasil, em julho de 1945, desembarcaram com suas tropas manifestando claro sentimento em favor da democratização do país. A pressão internacional para a democratização, combinada com o descontentamento interno em relação às restrições à liberdade política, criou um ambiente propício para a mudança: “a alternativa nazi-fascista estava derrotada e, por todo um período,

⁷⁴ A entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial foi marcada por um conjunto de eventos e decisões políticas que refletiram a tensão entre manter a neutralidade e apoiar os Aliados contra o Eixo. Pressionado por diferentes lados, incluindo influências internas pró-Alemanha e a demanda dos Estados Unidos por um rompimento com o Eixo, o Brasil, sob a liderança de Getúlio Vargas, buscou, inicialmente, manter uma posição neutra, mas a pressão dos Estados Unidos, manifestada em uma série de conferências diplomáticas, e o contexto de solidariedade pan-americana levaram à crescente aproximação do Brasil com os Aliados. Vargas enfrentou resistências internas, especialmente de setores pró-Alemanha e integralistas. A participação do Brasil na guerra se tornou mais ativa após ataques a navios brasileiros por submarinos alemães, em 1942, levando a uma onda de indignação nacional e à crescente demanda por uma declaração de guerra contra o Eixo. A resposta do governo brasileiro buscava equilibrar a pressão interna por ação com as necessidades diplomáticas e militares. Em agosto de 1942, após mais ataques a navios brasileiros e manifestações populares, o Brasil declarou estado de beligerância contra o Eixo, formalizando sua entrada na guerra. Este período foi marcado por significativos realinhamentos políticos e militares no Brasil, com a criação de estruturas de defesa em colaboração com os Estados Unidos e a preparação para uma participação mais ativa no conflito. A Força Expedicionária Brasileira (FEB) foi organizada para participar diretamente dos combates, simbolizando o compromisso do Brasil com os Aliados e contribuindo para o esforço de guerra global. A entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial não foi apenas uma mudança de política externa, mas também um momento de transformação interna, refletindo a complexidade das relações internacionais e os dilemas enfrentados por um país marcado por uma política interna autoritária, centralizadora e violadora dos direitos humanos.

afastada enquanto possibilidade nas transformações políticas pelas quais determinado país viesse a passar” (Oliveira, 1996, p. 153).

Com a abertura à redemocratização política, o poder legislativo voltou a operar, o partidário tornou-se novamente permitido, o federalismo voltou a vigorar e foram convocadas eleições para a assembleia constituinte. No entanto, cumpre destacar que o sistema pluripartidário resultante do contexto de redemocratização global do sistema capitalista não representou o término das estratégias populistas anteriormente exercidas por Vargas, mas, ao contrário disso, adquiriram nas décadas que se seguiram uma nova dimensão como instrumentos de legitimação do poder (Ianni, 1968).

Sobre esse contexto, Oliveira (1996) e Fernandes (2007) destacam que após a reorganização partidária ocorrida entre 1945-46, o cenário político do período fora dominado pela União Democrática Nacional (UDN), que, na figura de Eduardo Gomes, congregava o setor liberal de oposição ao Estado Novo representando os ideais revolucionários dos jovens tenentes dos anos de 1920 e 1930; pelo Partido Social Democrático (PSD) e pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

Enquanto o PSD, criado à sombra de Vargas, agrupava membros egressos da burocracia estatal e da elite agrária, principalmente do Nordeste, o PTB, também de cunho varguista, agregava os remanescentes da burocracia e dos sindicatos controlados pelo Estado, o que lhes garantia acesso aos eleitores nos grandes centros urbanos (Oliveira, 1996; Fernandes, 2007). O Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) surgiu como uma iniciativa de Getúlio Vargas para canalizar sua ampla aceitação popular e o apoio sindical em uma estrutura partidária unificada, buscando assim consolidar sua influência política. Ao mesmo tempo, visava prevenir o avanço comunista ao posicionar-se como uma alternativa de esquerda. Nesse sentido, e encontrando-se liderado pelo ministro Marcondes Filho e outros assessores próximos a Vargas, incluindo Alberto Pasqualini, o PTB declarou, no dia seguinte de sua fundação, seu respaldo à candidatura de Eurico Gaspar Dutra, então ministro da Guerra, à presidência da República.

A oposição ao PSD e ao PTB era encabeçada pela UDN, que congregava os membros da burguesia industrial, latifundiários e todos os demais integrantes do corpo político que fazia oposição ao governo de Getúlio Vargas. Os socialistas que atuavam de modo independente encontravam-se aglutinados na Esquerda Democrática (ED) e,

posteriormente, no Partido Socialista Brasileiro (PSB). Quanto ao Partido Comunista do Brasil (PCB), “após um curto período de legalidade, foi novamente colocado na clandestinidade, reflexo da guerra fria e do alinhamento brasileiro aos Estados Unidos”, pontua Fernandes (2007, p. 130).

Em relação às tramas políticas e as relações de poder que subjazem esse contexto, recolhemos em Oliveira (1996) a composição narrativa dos eventos que levaram à renúncia de Vargas, as quais sintetizamos a seguir com objetivo de corroborar a construção das nossas análises a respeito do contexto de influência que marca o referido período e implica as reformas educacionais que serão analisadas nas seções seguintes deste capítulo.

Ciente da impossibilidade de manter-se no poder, Vargas adotou estratégias para protelar sua saída, acenando com promessas de democratização. Contudo, valendo-se do contexto da guerra para justificar a necessidade de uma transição ordenada, adiava as mudanças políticas desejadas. Com o fim do conflito, Vargas reconheceu a necessidade de democratizar o país “sob controle e em ordem”, e, reconhecendo que seria inevitável realizar eleições presidenciais e legislativas, convocou eleições introduzindo a possibilidade de reforma constitucional por um parlamento com poderes especiais – uma manobra que visava manter certo controle sobre o processo político. Nesse cenário, a candidatura de Eduardo Gomes pela UDN surgiu como uma força opositora, levando Vargas a apoiar, como candidato, Eurico Gaspar Dutra, seu Ministro da Guerra, numa tentativa de contrapor-se à UDN. Vargas determinou eleições para Presidente, Governador, Senado, Câmara dos Deputados e Assembleias Legislativas permitindo a continuidade de interventores nomeados por ele como governadores em alguns Estados.

Na tentativa de ratificar sua posição no governo, Vargas realizou mudanças estratégicas em postos-chave do governo, nomeando aliados e pessoas de sua confiança para posições importantes: Henrique Dodsworth, prefeito do Distrito Federal, foi nomeado embaixador em Lisboa, sendo substituído por João Alberto, chefe da polícia do Distrito Federal, que, por sua vez, foi substituído por seu irmão Benjamin Vargas, nomeado Ministro da Guerra em 22 de outubro. Na semana seguinte, como último esforço para mediar um acordo que lhe fosse favorável, Vargas convocou ao palácio o Ministro da Guerra e Dutra. A presença de Góis Monteiro na reunião seria vista com desconfiança pelos generais no Ministério da Guerra, razão

pela qual ele não compareceu. Dutra, por outro lado, foi ao encontro, estipulando que, caso não retornasse em duas horas, a ação planejada deveria prosseguir. Agamenon Magalhães, que estava no gabinete de Góis, foi retido até o retorno de Dutra. Vargas contava com a lealdade dos generais Denis e Renato Paquet, comandante da Vila Militar, mas optou por evitar um embate armado. Dutra relatou a Vargas a tensão militar, com tropas se mobilizando em direção ao Palácio Guanabara. Vargas estava disposto a revogar a nomeação de Benjamim Vargas e a designar para o Ministério da Guerra um general escolhido por Dutra. Este, retornando ao gabinete de Góis Monteiro, compartilhou as sugestões de Vargas, que foram rejeitadas. Estava selado o fim do Estado Novo, e, no dia 29 de outubro, Getúlio Vargas assinou sua renúncia formal.

Góis Monteiro, então Ministro da Guerra, almejava assumir o poder, mas Dutra temia que, uma vez na presidência da República, Góis Monteiro pudesse adotar posturas autoritárias e interferir nas eleições agendadas para o dia 2 de dezembro. Com o objetivo de se antecipar a possíveis estratégias de Góis, o general e candidato Eurico Dutra adotou a postura udenista de conceder “Todo poder ao Judiciário” e sugeriu que o presidente do Supremo Tribunal Federal, Ministro José Linhares, assumisse imediatamente a presidência da República. A sugestão foi prontamente aceita por Eduardo Gomes, e a posse de Linhares ocorreu poucas horas depois, diretamente no escritório de Góis Monteiro.

Em seu mandato no Rio de Janeiro, José Linhares, o novo chefe de Estado, estabeleceu um gabinete interino, escolhendo seus ministros com o consentimento de Góis Monteiro e dos principais concorrentes à presidência nas eleições de dezembro. Góis Monteiro manteve-se no comando do Ministério da Guerra por um curto período antes de ser sucedido pelo general Canrobert Pereira da Costa, devido a questões de saúde. As outras posições ministeriais foram ocupadas por seguidores do brigadeiro Eduardo Gomes, conferindo ao gabinete um caráter alinhado com a União Democrática Nacional (UDN). Desde o início, foi definido que Linhares regeria o país seguindo o artigo 180 da Constituição de 1937, que autorizava o presidente a governar por meio de decretos. Eurico Dutra venceu as eleições de 2 de dezembro de 1945 com 54% dos votos, e a composição do parlamento refletiu um espectro político diversificado, com o PSD e a UDN conquistando a maioria dos assentos, seguidos pelo PTB.

Como se pode notar, tratar-se de uma conjuntura caracterizada por intensas negociações políticas e tentativas de manutenção do poder, reflexo da complexa dinâmica política que marcava a transição do autoritarismo para o regime democrático no Brasil. A esse respeito, Serpa (2007, p. 266) informa que:

[...] foi um processo que representou avanços, mas não deixou de apresentar elementos surpreendentes. Pode-se afirmar que, pela primeira vez, o Brasil apresentou uma situação política em que a disputa democrática pelo voto popular tinha um verdadeiro caráter concorrencial entre as elites, no qual o antigo coronelismo era um fenômeno em decadência clara devido às mudanças sócio econômicas que o país sofrera.

Embora a redemocratização tenha marcado o início do processo de modernização da política brasileira, é importante notar que o período também foi marcado por continuidades e adaptações das práticas políticas tradicionais às novas realidades. As elites políticas ainda exerciam forte influência no processo democrático, e novas formas de clientelismo e de manipulação eleitoral emergiram, demonstrando que a transição para a democracia foi complexa e multifacetada (Serpa, 2007).

A passagem de 1945 para 1946 foi marcada por uma escalada grevista que contrariava tanto a direção sindical oficialista do PTB quanto a direção sindical do PC, que, motivado pela euforia decorrente do fim da guerra, imprimia uma política de contenção das mobilizações para não acirrar as contradições. Ainda que fosse comum a imprensa noticiar que o Partido Comunista teria o seu registro cassado a qualquer momento, e que os conservadores se esforçassem para criar tais condições, as relações do governo com o PC podiam ser descritas como de tolerância.

Oliveira (1996) informa que o período entre 1945 e 1946 fora marcado pela escalada do movimento grevista que contrariava não só os interesses da liderança sindical vinculada ao PTB quanto daquela associada ao PC – este último, impulsionado pelo clima de otimismo após o fim da guerra, havia adotado uma estratégia de contenção das greves para evitar exacerbar conflitos sociais. Oliveira destaca também que embora a imprensa frequentemente especulasse sobre a possível cassação do registro do Partido Comunista, e apesar dos esforços dos setores conservadores para criar um ambiente propício a tal medida, a relação entre o governo e o PC era marcada de certa tolerância, de modo que, da ótica de um *ethos* democrático, o debate da Constituinte, terminava, por assim dizer, albergado pelas lutas sociais:

Esta talvez a mais importante característica do período. Algumas das “ideias-força” que percorrem todos os partidos, grupos e instituições criam as condições para que a Constituinte seja de fato um “pacto social” que sirva de “aval” a uma vida democrática ainda que restrita e represente a garantia da “unidade nacional” (Oliveira, 1996, p. 165 – destaques do autor).

A Constituição de 1946 representou um significativo avanço em termos de direitos políticos e sociais no Brasil, marcando a transição para a democracia após o Estado Novo. Nela, recorda Romanelli (2009), vê-se claro o distanciamento da inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores e, por consequência, da ideologia liberal-aristocrática característica das elites do antigo regime. O novo texto constitucional resgatou o sistema político federalista, reforçou a divisão dos poderes e as responsabilidades das autoridades legislativas, executivas e judiciárias, afirmou o presidencialismo como forma de governo e instituiu a prática das eleições, ampliando o direito de voto a todos os cidadãos brasileiros maiores de dezoito anos.

No entanto, e mesmo encontrando-se mais próxima das doutrinas sociais do século XX, a Constituição de 1946 permanecia limitada em relação a uma série de questões fundamentais no campo social e da participação democrática – isso para retomar apenas um dos principais eixos deliberados do trabalho coletivo e das disputas e acordos entre os grupos políticos que compunham o complexo e intrincado contexto da redemocratização. Se por um lado encontram-se postulados os direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança individual e à propriedade, à convicção religiosa, filosófica ou política sem o risco de imputação da perda de direitos, à manifestação do pensamento, sem que se dependesse de censura, à inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença, assegurando-se o livre exercício dos cultos religiosos (Art. 141), por outro, os interesses representados pelos constituintes não abarcavam de forma suficientemente abrangente as demandas sociais emergentes, especialmente aquelas relacionadas com a justiça social, a igualdade de oportunidades e a participação política efetiva de todos os segmentos da sociedade.

Nos limites de nossos objetivos, o exame da Constituição de 1946 nos permitiu indiciar pelo menos três dessas lacunas relacionadas à ausência de mecanismos que assegurassem uma participação mais direta e efetiva da população nas decisões políticas.

Na primeira delas, notamos que muito embora a Constituição de 1946 tenha ampliado direitos trabalhistas e sociais, conforme notamos no Art. 157, os preceitos

da legislação do trabalho e a da previdência social foram aplicados aos trabalhadores urbanos, deixando os trabalhadores rurais em uma situação de desvantagem significativa, sem que fossem garantidos os mesmos direitos trabalhistas, como jornada de trabalho regulamentada, férias e aposentadoria. Comparado com a Constituição Federal de 1988, por exemplo, em que esses direitos se encontram amplamente abordados dos artigos 6º ao 11º, na Constituição de 1946, não há qualquer enunciado que torne equânime, salvo as particularidades dos ofícios, os direitos de trabalhadores urbanos e rurais. Chama-nos atenção precisamente o fato de que na década de 1940, menos de um terço (31,3%) da população morava nas cidades – para uma população estimada em cerca de 41,2 milhões de habitantes, o contingente de população urbana correspondia apenas a 12,8 milhões de habitantes (IBGE, 2007).

As análises realizadas pelo IBGE a respeito das transformações sociais ocorridas no Brasil entre os Censos de 1940 e 2000⁷⁵, apontam que na década de 1940, 32,6% da população encontrava-se ocupada com a agricultura, a pecuária e a silvicultura, e que em 1940, a composição da população por idade assumia característica de uma população jovem, sendo a participação do grupo de 10 a 19 anos na população ocupada era a maior, com 33,7% do total, características de um país de economia agrícola e de subsistência. Do nosso ponto de vista, o interesse pela manutenção da exclusão de uma significativa parcela da população contribuía com a manutenção de uma estrutura socioeconômica historicamente desigual, que refletia uma visão de progresso centrada nas cidades e na industrialização, dificultando a distribuição dos benefícios do desenvolvimento econômico, contribuindo para o aprofundamento das disparidades regionais e sociais.

A segunda lacuna faz-se observar pela seguinte razão: muito embora a Constituição de 1946 assegurasse o sufrágio de natureza universal e direto, o voto secreto e a representação proporcional dos Partidos Políticos nacionais (Art. 134), manteve-se, à população analfabeta que, à época, aproximava-se de 16,4 milhões⁷⁶

⁷⁵ Cf. IBGE (2007).

⁷⁶ Curiosamente, em números absolutos, o país tinha, em 1940, a mesma quantidade de analfabetos que no ano 2000 - 16,4 milhões. Nos dois Censos, persistiram as diferenças regionais. Enquanto o censo do realizado no ano 2000 revelou taxas de analfabetismo que oscilavam entre 5,3% para Santa Catarina e 30,1% para Alagoas, em 1940, oscilavam entre 34,1% para o Rio de Janeiro e 80,5% para Tocantins. As dez maiores taxas de analfabetismo, em 1940, pertenciam a estados das regiões Norte e Nordeste, com exceção de Goiás (que ocupava a sétima colocação).

de brasileiros, a restrição do direito voto, limitando a participação democrática plena por meio da expressão da vontade popular. Se comparada com a Constituição Federal de 1988, que assegura o “sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos” (Art. 14), com elegibilidade obrigatória para os maiores de dezoito anos e facultativa para os analfabetos e os maiores de setenta anos, a Constituição de 1946 não conseguiu abolir completamente as barreiras que impediam uma parcela significativa da população de participar do processo eleitoral, refletindo uma concepção de cidadania limitada, na medida em que condicionava a participação política aos critérios de capacidade leitora e escrita, apesar da universalidade proclamada. Como notamos, a restrição do direito de voto aos analfabetos é particularmente problemática se considerarmos que, à despeito da expansão dos Ensinos Primário e Secundário, e, em certa medida, da evolução da taxa de alfabetização observada para o interstício 1930-1945 (Ribeiro, 1984; Romanelli, 2009), uma grande parte da população, especialmente em áreas rurais e menos desenvolvidas, permanecia sem acesso à educação formal, à margem da margem, por assim dizer, já que mesmo nas áreas urbanas, as políticas educacionais impostas pelas reformas de Capanema terminavam por reforçar o dualismo que separava a educação escolar das camadas populares, o que, evidentemente, fragilizava sobremaneira os mecanismos de participação popular.

Por fim, assinalamos que embora a Constituição de 1946 tenha estabelecido um regime democrático representativo, inspirada pelo espírito liberal do século XX, o texto constitucional não previu mecanismos de democracia direta, como referendos, plebiscitos ou iniciativa populares de leis. Ora, se como bem notaram Ball & Bowe (1992) a respeito do contexto da prática política como lugar onde consequências reais dos textos legislados são experienciadas, então, ao que notamos, a ausência dos mecanismos de democracia direta limitava as formas de participação popular na tomada de decisões políticas na medida em que restringia os canais de expressão da vontade popular ao voto em eleições periódicas para representantes.

Lopes e Macedo (2011) recordam que a passagem do contexto de produção de texto para o contexto da prática não é direta, sendo complexificada pela diversidade de interpretações dos envolvidos. Nesse sentido, se comparada com a Constituição Federal de 1988, que assegura, por meio do Art. 14, que “a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para

todos, e, nos termos da lei, mediante: I - plebiscito; II - referendo; III - iniciativa popular” (Brasil, 1988), a Constituição de 1946 conservava limitada uma estrutura de participação que favorecia os interesses de grupos econômicos e políticos tradicionais, refletindo a carência histórica de mecanismos que assegurassem uma participação mais direta e efetiva da população nas decisões políticas. Ora, o contexto da prática é a arena em que a política se refere e para a qual é endereçada e isso não pode ser desconsiderado.

A despeito de suas limitações, é preciso reconhecer que foi sob a sua vigência da Constituição de 1946 que o Brasil experimentou quase duas décadas de democracia. Oliveira (1996) afirma que o mérito da Carta de 1946 reside no amplo acordo estabelecido entre os diferentes atores e setores da sociedade que sobrepôs as barreiras políticas, sociais e ideológicas da época em vista da reconstrução do estado democrático como um pacto coletivo.

5.1.1 De Dutra à Jango: a democracia populista e a reforma do Ensino Secundário na LDBEN de 1961

A recuperação da normalidade institucional, consolidada com a Constituição de 1946, e o período de abertura democrática que perdurou até o golpe de 1964, não se diferenciou significativamente dos anteriores episódios de ruptura política que o Brasil experimentou desde sua independência, em 1822. Este intervalo, delimitado pela deposição de Getúlio Vargas e pelo golpe militar contra o governo de João Goulart, testemunhou um cenário político similar ao de outros países latino-americanos, como a Argentina e o México, caracterizado pela ascensão do populismo.

O fenômeno do populismo encontrou lugar na expansão da industrialização dos países capitalistas subdesenvolvidos, um processo em curso desde as primeiras décadas do século XX e que se ampliou após a Segunda Guerra Mundial. Autores como Ianni (1968) e Weffort (2003) destacam que com a fase de monopolização intensificada, o capital internacional passou a realizar investimentos diretos nos países em desenvolvimento, como o Brasil, estreitando, desse modo, suas relações com o Estado e com as elites locais. De modo geral, a emergência do populismo no Brasil favoreceu as práticas democráticas representativas, a intervenção estatal na economia e o desenvolvimento de uma sociedade de estrutura orgânica, conseguindo,

em certa medida, mobilizar setores anteriormente marginalizados e incorporá-los ao processo político e econômico.

Cumprе ressaltar que apesar de atender aos interesses econômicos da burguesia industrial, o Estado, sob a tutela populista, procurava agir como um representante de todas as classes sociais. Sua sustentação, no entanto, era condicionada à manutenção de um equilíbrio entre diversas forças heterogêneas, que incluíam segmentos da burguesia, tanto na esfera civil quanto militar, e as classes trabalhadoras, em especial o proletariado.

Ianni (1968) aborda o surgimento do populismo no Brasil como a manifestação política resultante de disjunções internas e externas manifestadas por meio das crises, das tensões e dos reajustes ocorridos no campo das estruturas econômicas e sociais entre 1918 e 1964⁷⁷. Em suas análises, o autor fundamenta a hipótese de que o progresso econômico dependia da conquista de uma independência política e econômica, que, por sua vez, exigia a desvinculação completa da sociedade tradicional, centrada na economia de exportação e do sistema internacional predominante. Assim sendo, afirma que, no Brasil, o populismo foi uma resposta às demandas por industrialização e modernização de um país que, até então, tinha uma economia predominantemente agrária.

Com efeito, as demandas por industrialização carregavam consigo as demandas de urbanização que, desde a década de 1930, proporcionava oportunidades de mobilidade social às classes populares e médias, que, por sua vez, não viam suas aspirações refletidas na luta de classes. Esse movimento fez com que a esquerda incorporasse a política de substituição de importações dentro de sua visão de revolução brasileira, tratando-a uma etapa fundamental desse processo, todavia, operando um grave erro, pois, ao “adotar e emaranhar-se na política de massas [...] não pode transformar a política de massas em luta de classes” (Ianni, 1968, p. 93).

Corroborando essa perspectiva, Weffort (2003) analisa o populismo como um fenômeno político associado às massas que, enquanto estratégia política, permitiu aos líderes políticos estabelecidos com a redemocratização estabelecerem uma

⁷⁷ Para Ianni (1968), a ascensão do populismo tem origem na união entre as camadas médias da sociedade e a burguesia nacional, que, face o enfraquecimento das oligarquias, ocupa o vazio político onde nenhuma classe podia ser preponderantemente dominante ou monopolizar o poder sozinha. O populismo preencheu esse vazio, valendo-se das condições sociopolíticas emergentes e construindo uma coalizão provisória, em que a ideologia de “povo” engendrava uma falsa sensação de coesão.

relação direta com as camadas médias da população. Assim como Ianni, Weffort (2003) atribui o fenômeno do populismo à transição da sociedade agrária para uma industrial e urbana, processo que criou classes sociais e transformou as demandas políticas e econômicas.

Em suas análises sobre o populismo na política brasileira, Weffort (2003) recorda coloca em questão o modo como o populismo articulou as camadas médias da sociedade, especialmente aquela formada pelos trabalhadores urbanos, e como esse processo impactou as políticas de governança e a própria dinâmica democrática no país. Para o autor, a partir da redemocratização, a democracia não tardou em encontrar-se desafiada como toda democracia burguesa: incorporar as massas populares ao processo político. Foi que as massas passaram a exercer crescente pressão sobre a estrutura do Estado. É exatamente quando as massas populares urbanas aparecem na história do Brasil que elas se tornam “a única fonte de legitimidade possível ao novo Estado brasileiro” (Weffort, 2003, p. 54).

Crítico do populismo por considerá-lo uma forma de manipulação das massas que, apesar de ter promovido avanços sociais e econômicos, limitou o desenvolvimento de uma cultura política democrática mais sólida, Weffort aponta para a falta de uma consciência de classe definida, e destaca, a respeito das camadas médias urbanas no contexto do populismo: “seu caráter de massas está condicionado diretamente à heterogeneidade de sua composição, que tanto obscurece uma possível consciência de seus interesses comuns como classe, quanto cria possibilidades de mobilidade intraclasses” (Weffort, 2003, p. 176).

A propósito das interpretações de Ianni (1968) e Weffort (2003), notamos que a atração da classe trabalhadora pelo populismo não se deu por identificação ideológica, mas pela política social em curso: foi a promessa e a implementação de políticas sociais o que cativou a classe trabalhadora promovendo sua adesão à retórica das lideranças populistas e ao projeto político que representavam. O avanço dos direitos sociais como condição de ampliação da participação democrática foi a oportunidade para que o populismo, que desde a década de 1930 avançava como estratégia de dominação nas condições do vácuo político encontrasse fortuna entre as massas populares: “[...] o populismo clamava por um Estado intervencionista que cuidaria de todos os indivíduos, regularia as relações econômicas, promoveria o bem-estar dos oprimidos, e traria justiça social a todos”, assinala Pasternak (2009, p. 112).

Foi a retórica antielitista que, acompanhada pelo forte apelo às massas, pela liderança carismática e pelo nacionalismo econômico, que prometendo inclusão social e econômica para as camadas mais amplas da população, promoveu a ascensão e a queda dos presidentes que compuseram o quadro presidencialista da chamada Quarta República: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Getúlio Vargas (1951-1954), Café Filho (1954-55), Carlos Luz (1955), Nereu Ramos (1955-56), Juscelino Kubitschek (1956-1961) e Jânio Quadros (1961). Pasternak (2009) recorda que os líderes populistas, por vezes alheios às origens de sua inspiração, encontravam nas tradições e costumes coloniais um meio de legitimar e facilitar a aceitação de suas políticas, que emergiam como propostas percebidas como justas e familiares, alcançando um patamar de consenso mais elevado em comparação com as ideologias de origem estrangeira: “[...] em consequência, o líder populista mantinha a fé dos seus seguidores, mesmo quando suas metas falhavam, tendo em vista a promessa implícita de restauração das tradições que se haviam perdido” (Pasternak, 2009. p. 112).

Os anos da democracia populista foram marcados por transformações que aceleraram sobremaneira a industrialização e urbanização brasileira, acomodando uma nova estrutura socioeconômica. Serpa (2007) afirma que o período pós 1945 inaugurou uma fase de consenso político nacional sobre a necessidade de superar o atraso econômico e social do país com um foco especial na industrialização como condição para esse avanço.

Nesse contexto, a interseção entre políticas econômicas e agendas políticas tornou-se ainda mais pronunciada, destacando o papel do Estado na adoção de um discurso efetivamente inovador para o campo do desenvolvimento industrial. A adoção de instrumentos como o planejamento econômico voltado à industrialização, a política de substituição de importações, e as discussões acerca dos diagnósticos da CEPAL sobre o subdesenvolvimento latino-americano, bem como os debates sobre a participação do capital estrangeiro e o nível de intervenção estatal na economia, exemplificam o dinamismo desse período. Essas abordagens, que variavam entre a indução do crescimento econômico e a execução direta de atividades econômicas estratégicas pelo Estado, caracterizaram as discussões e implementações no Brasil em diferentes níveis, e, sob tais condições, o Brasil experimentou um significativo crescimento econômico e uma nova onda de industrialização.

Serpa (2007) e Fernandes (2007) destacam que os governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, cada um à sua maneira, demonstraram sucesso na condução do processo de industrialização brasileiro. Vargas, eleito democraticamente em 1950, após o governo de Eurico Dutra, foi o protagonista das grandes crises do período. Pode-se dizer que os problemas políticos nacionais não se concentravam apenas na criação de órgãos de planejamento econômico, como o BNDE e a SUDENE, ou na fundação de estatais, a exemplo da Petrobras, mas residiam especialmente na complexidade das negociações políticas que definiam a agenda política e econômica do período. Para Serpa (2007, p. 267), os problemas políticos nacionais

[...] eram causados pelo próprio sucesso da industrialização, que ia sofisticando a economia nacional e criando interesses políticos divergentes entre a elite brasileira, ao mesmo tempo que oferecia as condições materiais para que novos atores sociais, como os trabalhadores industriais ou os trabalhadores no campo, procurar sem defender seus interesses dentro da política nacional.

Certo é que é essa situação tornou ainda mais tenso o cenário da política nacional que atingiu o ápice da crise com o suicídio de Getúlio, em 24 de agosto de 1954. As intensas mobilizações populares após o suicídio de Vargas, particularmente em torno da questão do petróleo, marcaram o início de uma nova fase nos movimentos sociais e a participação popular na política alcançou níveis sem precedentes, com um envolvimento massivo nas urnas e nas ruas (Serpa, 2007; Fernandes, 2007). A transição de poder após Vargas foi significativamente tumultuada, com diversas tentativas de golpes e contragolpes.

Em 1956, Juscelino Kubitschek ascendeu à presidência pelo PSD, em uma coligação com o PTB, enquanto a UDN assumia o papel de oposição. Os anos de governo de JK destacaram-se por transformações significativas no panorama nacional, com o Plano de Metas simbolizando essas mudanças e a construção de Brasília representando a ambição de modernização do país. A prioridade dada à industrialização refletiu-se na abertura do Brasil ao capital internacional, com a indústria automotiva expressando-se como um símbolo dessa “invasão” (Serpa, 2007; Fernandes, 2007).

Paralelamente, as condições no campo permaneceram praticamente as mesmas, e os direitos trabalhistas continuaram excluindo os trabalhadores rurais. Foi

somente na década de 1960 que as reivindicações por reformas nas relações agrárias começaram a ganhar voz e a serem atendidas, ainda que de forma bastante limitada. Serpa (2007) e Fernandes (2007) informam que essas mudanças nas políticas rurais, embora parciais, foram cruciais para desencadear a desintegração da aliança populista e contribuíram para o colapso da democracia no Brasil.

A sucessão de JK marcou o início de uma nova crise da democracia populista brasileira. Pela primeira vez a UDN chegou ao poder com Jânio Quadros:

Jânio, baseado em seu carisma pessoal, bateu o candidato de JK, o Marechal Lott, com ampla vantagem, mas, graças ao sistema político brasileiro, viu ser eleito como vice João Goulart, herdeiro do varguismo e expoente do PTB, com uma história vinculada aos sindicatos de trabalhadores brasileiros (Fernandes, 2007, p. 132).

A série de crises que marcaram os governos de Quadros e Goulart ilustram as complexidades do contexto de influência desse período histórico. O breve governo de Jânio Quadros, finalizado com sua renúncia, em agosto de 1961, revelou alegações de pressões insustentáveis exercidas por um Congresso considerado antagonista (Fernandes, 2007). Após a renúncia de Quadros e a ascensão do vice-presidente João Goulart ao poder, desencadeou-se uma outra crise, esta mitigada temporariamente pela introdução do parlamentarismo via emenda constitucional, dispositivo que durou até 1963, quando, por meio de plebiscito, reconduziu-se o presidencialismo como sistema de governo. O cenário político pós JK fora marcado por uma grave deficiência: o comprometimento com princípios democráticos, notadamente subvalorizado pela elite nacional. Serpa (2007, p. 267-68) recorda que “essa característica aparece claramente quando se percebe que a elite brasileira tinha a tendência de apresentar dois comportamentos políticos totalmente incompatíveis com o funcionamento da democracia: golpismo e tutelação”.

O mandato de João Goulart foi caracterizado por uma crescente divisão política no país. De um lado, havia uma mobilização crescente de sindicatos de trabalhadores, tanto do meio urbano quanto rural, do movimento estudantil, entre outras organizações civis, em defesa de uma maior participação política com foco nas transformações sociais desejadas. Do outro, a direita se fortalecia, agrupando-se em torno de entidades civis, segmentos da Igreja e militares (Serpa, 2007; Fernandes, 2007). Pontuado por tentativas frustradas de reformas, o governo Jango foi encerrado

com o golpe militar de 31 de março de 1964, evento encerrou a fase de experimentação democrática que havia começado em 1946.

É esse o contexto de influência (Ball; Bowe, 1992) em que se encontra inserida a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, levada à efeito com a sanção da Lei nº 4.024, de 27 de dezembro de 1961. Como sabemos, a emergência de um discurso de política é um processo marcado por lutas de poder e negociações em que se entrelaçam de forma complexa o desenvolvimento das políticas educacionais, evidenciando os conflitos de interesses de diferentes atores e setores da sociedade. No contexto que se estende de Dutra à Jango, esse entrelaçamento reflete a interação entre a governança populista e a sociedade civil, e, sobremaneira, o impacto dos interesses econômicos que buscaram moldar o Ensino Secundário ao que se postulou chamar de democracia industrial.

Todavia, antes de passarmos ao exame da reforma do Ensino Secundário conforme as prescrições da Lei nº 4.024, julgamos pertinente abordar o lugar ocupado pela educação na Constituição de 1946.

O tema da educação é tratado no Capítulo II da Constituição de 1946, que, distanciando-se da Constituição de 1937⁷⁸, retomou, conforme já se havia postulado na Constituição de 1934⁷⁹, que *a educação é um direito de todos*. Assim, o Art. 166 da Constituição de 1946 destaca: “A educação é *direito de todos* e será dada no lar e na escola” (Brasil, 1946, s/p. – grifos nossos).

O reconhecimento da universalidade do direito à educação e a definição da responsabilidade do Estado pela oferta e manutenção do ensino, conforme os dispositivos expressos na definição da competência da União pela elaboração das diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5º), na definição dos princípios da legislação do ensino (Art. 168), na determinação de uma política de financiamento (Art. 169) e na organização dos sistemas (Art. 170-172) refletem o espírito democrático que se buscava consolidar no país a partir da nova Constituição. Há que notar os outros dispositivos que implicam diretamente a educação e reforçam sobremaneira a defesa e a garantia das liberdades individuais. Assim é que o Art. 141,

⁷⁸ Valendo-se da noção de “liberdade de ensino”, a Constituição de 1937 restringia à esmo as responsabilidades dos poderes públicos pela oferta e manutenção da educação, abrindo espaços cada vez maiores para atuação da iniciativa privada no campo educacional.

⁷⁹ “Art. 149 - A educação é *direito de todos* e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos [...]” (Brasil, 1934, s/p. – grifos nossos).

§ 5º, assegura a liberdade de pensamento sem a necessidade de submissão a qualquer forma de censura prévia, disposição que se estende à publicação de obras literárias e periódicos, sem dependência de aprovação do poder público. O parágrafo 7º desse mesmo artigo reforça a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença, e o direito do livre exercício dos cultos religiosos, enquanto o parágrafo 8º proclama que, independentemente das convicções religiosas, filosóficas ou políticas, ninguém será destituído de qualquer um de seus direitos. O Art. 166 declara que a educação deve “inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, o Art. 168, VII, assegura a “liberdade de cátedra”, e o Art. 173 professa que “as ciências, as letras e as artes são livres” (Art. 173) e que “o amparo à cultura é dever do Estado” (Art. 174). Os princípios liberais da Constituição de 1946, que asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, encontravam-se visivelmente entranhados do espírito democrático próprio das reivindicações do pós-guerra. Foi assim que, entrelaçando direitos e liberdades individuais à intervenção do Estado na proteção dessas garantias, direitos e liberdades para todos, que a Carta de 1946 distanciou-se da doutrina econômica liberal de séculos anteriores para aproximar-se das doutrinas sociais do século XX, afirma Romanelli (2009).

Uma contribuição significativa do texto é a definição de que “O ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (Art. 168, II). Chamamos atenção para o termo “ensino oficial”: foi a primeira vez, desde a Constituição de 1891, passando por todas as demais Constituições promulgadas até então, que se fez uso do termo, indicando distinção entre o ensino público, agora designado como “oficial”, e o ensino privado. Do ponto de vista de nossas análises, o adjetivo “oficial” marca um certo desenvolvimento na linguagem jurídica aplicada à política educacional republicana na medida em que qualifica e reforça o caráter obrigatório do Estado na garantia da educação como um direito universal. Além disso, ressalta uma certa progressão na concepção de educação como um serviço prestado pelo Estado, refletindo, por consequência, uma mudança de paradigma na relação Estado e sociedade no que se refere à educação, atribuindo ao “ensino oficial” um papel central no desenvolvimento social e econômico do país.

O Constituição de 1946 introduziu importantes inovações no campo do financiamento da educação pública, determinando que a União deveria aplicar “nunca

menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Art. 169). Além disso, enfatiza a responsabilidade da União em contribuir com os sistemas de ensino locais, oferecendo “auxílio pecuniário” especialmente designado ao Ensino Primário, através do “Fundo Nacional” correspondente (Art. 171, parágrafo único).

Quanto à estrutura da educação escolar, manteve-se a diretriz para que Estados e o Distrito Federal organizem seus “sistemas de ensino” (Art. 171). Por sua vez, a União permaneceu responsável pela estruturação do “sistema federal de ensino e o dos Territórios”, este último com caráter supletivo, estendendo-se a todo o país “nos estritos limites das deficiências locais” (Art. 170). Chama atenção o fato de que o ensino secundário é citado apenas na referência ao provimento das cátedras (Art. 166, VI). Assim sendo, conservaram-se não só as disposições de sua organização, conforme foram atribuídas pela reforma de 1942, mas também a própria concepção da educação das “individualidades condutoras”, que se tornou, a partir de 1950, objeto de críticas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).

Braghini e Bontempi Júnior (2012) analisam as críticas e propostas de reforma para o Ensino Secundário brasileiro durante os anos 1950, conforme as publicações da RBEP. Para os autores, o descompasso entre a organização do ensino, de acordo com o que fora estabelecido pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, e as demandas sociais, culturais e econômicas emergentes, tornavam a reforma do Ensino Secundário uma necessidade de primeira ordem.

Dentre as muitas críticas realizadas pelos colaboradores da Revista, Braghini e Bontempi Júnior (2012) destacam a de que o governo vinha superpondo normativas – “decretos, portarias, instruções e circulares” – que, ao invés de organizar, criavam uma “colcha de retalhos” que desorganizava ainda mais a estrutura do Ensino Secundário, refletindo, desse modo, o consenso dos colaboradores da RBEP sobre a urgência de uma reforma educacional que respondesse às demandas contemporâneas, orientando o ensino para uma formação mais inclusiva e voltada para as necessidades sociais e econômicas emergentes.

Os críticos, conforme refletido nos artigos da RBEP, argumentavam que a educação secundária necessitava progredir para se tornar mais ativa, prática e popular, afastando-se da tradição elitista e acadêmica que lhe acompanhara

historicamente em resposta aos “novos imperativos” culturais que regiam o mundo e, por extensão, o Brasil. Nesse sentido, criticavam a rigidez do currículo, a desconexão com a realidade social e econômica do país e a insuficiência de um ensino que não contemplava a diversidade e as múltiplas demandas da população jovem brasileira. Braghini e Bontempi Júnior (2012) destacam que os colaboradores da RBEP defendiam uma reformulação do Ensino Secundário que contemplasse a realidade de uma sociedade marcada pela industrialização, pela urbanização e pelo desafio de promover o desenvolvimento nacional. Assim, em nome de uma certa democracia industrial, pleiteava-se o fim do bacharelismo do Ensino Secundário, que “[...] não deveria atender a fins puramente intelectuais, mas considerar que existia uma carga de energia humana estacionada, ou mal empregada, que poderia ser produtiva e eficiente” (Braghini; Bontempi Júnior, 2012, p. 248).

Cumprir lembrar que a educação com fins pragmáticos e científicos era parte do discurso da RBEP desde a segunda metade dos anos 1940, razão pela qual, nos anos de 1960, as publicações da Revista defendiam para o Ensino Secundário uma abordagem mais voltada para o ensino técnico do que para o ensino acadêmico, privilegiando os saberes pragmáticos em detrimento dos saberes teóricos, aos quais se atribuíam qualidades do tipo “abrangente”, “prático” e “diversificado”, perspectiva claramente exemplificada pelo discurso proferido pelo Prof. Agbar Renault, na palestra inaugural dos cursos do Colégio Pedro II, em 1959:

A estrutura acadêmica do secundário, o seu currículo, a didática empregada, a formação dos professores deveria ser modernizada. Os conteúdos de ensino deveriam ser mais bem distribuídos para atenderem ao aumento do público interessado em cursar o nível secundário. Assim, a escola modificada atenderia tanto às pressões e à necessidade dos que pleiteavam escola, quanto ampliaria a sua função formativa, ao abandonar o ensino verbalista e desconectado da realidade social, pondo em prática um ensino ágil, mais convenientemente adaptado aos novos tempos, nos quais o encurtamento das distâncias e a predominância do inglês como língua universal para fins práticos passaram a ser itens da grande mudança (Renault, 1959 apud Braghini; Bontempi Júnior, 2012, p. 249).

A expansão urbano-industrial e o crescimento da população eram constantemente apontados pela RBEP como impulsionadores de uma transformação significativa na estrutura escolar. Assim, defendiam que a boa escola deveria incorporar métodos e estratégias que fomentassem a prática de cidadania, alinhados aos princípios daquilo que chamaram de “democracia industrial”. Nesse contexto, a

democracia e o capitalismo industrial eram vistos “[...] como um jogo de espelhos, tanto internacionalmente, por conta da Guerra-Fria e da influência norte-americana sobre a América Latina, acentuadamente nos campos de pesquisa, quanto nacionalmente, quando se exacerbava o desenvolvimentismo” (Braghini; Bontempi Júnior, 2012, p. 257).

Entre a prescrição da competência da União de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, conforme o disposto no Art. 5º, XIV, alínea d, da Carta de 1946, e a sanção da Lei nº 4.024, existe um expressivo lapso temporal. Foi somente em 1961 que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada. Da constituição da comissão a qual se incumbiu a realização de estudos e a proposição de um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação nacional, em 1947, à sanção da nova lei, notamos haver um longo período de fluxos e refluxos marcado pelos jogos de interesse e poder que opunham as lideranças conservadoras católicas, defensora das escolas confessionais, aos liberais defensores da escola pública. Romanelli (2009, p. 171) afirma que “jamais, na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses quanto este”.

Cumpre lembrar que da instalação da República até então, todas as reformas educacionais haviam sido realizadas por meio de decretos. Foi assim com todas as reformas levadas à efeito na Primeira República; foi assim com a Reforma Francisco Campos e com a Reforma Capanema. No âmbito jurídico, um decreto é um ato administrativo de competência exclusiva do poder executivo, que possui força de lei para tratar de questões específicas dentro dos limites estabelecidos pela constituição sem a necessidade do escrutínio do poder legislativo. O uso dispositivo de decretos para regulamentação das políticas educacionais no Brasil reforça a tese de que o currículo é, historicamente, um território de lutas (Arroyo, 2013). O currículo é eixo mais estruturante da função da escola e, por isso, é o território mais cercado, mais controlado e o mais exposto aos processos políticos. A utilização de decretos como um instrumento para implementar políticas, regulamentar leis e direcionar a educação sem a necessidade do amplo debate perfaz uma longa trajetória de limitação da discussão democrática e da participação popular no desenvolvimento da educação brasileira.

Movido pela inspiração liberal democrática que inspirava a Constituição e 1946, Clemente Mariani, Ministro da Educação do governo Dutra, constituiu, em 1947,

uma comissão de educadores encarregada de realizar estudos e propor um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação. A comissão foi presidida pelo professor Lourenço Filho que, em 1948, encaminhou à Câmara Federal a primeira versão do texto. No mesmo ano, o projeto tramitou pela Comissão Mista de Leis Complementares. Entretanto, após um parecer desfavorável do deputado Capanema, foi arquivado.

Romanelli (2009) informa que os debates em torno da reforma do ensino podem ser compreendidos em dois grandes períodos: o primeiro, estendido até 1958, fora caracterizado pelas discussões que cercavam as interpretações do texto constitucional contrastando a concepção centralizadora herdada da letra autoritária da Constituição de 1937 à descentralizadora apoiada sobre a doutrina social de inspiração liberal democrática instalada pela Constituição de 1946; o segundo, que se encerra com a votação do anteprojeto em 1961, fora marcado pela apresentação do substitutivo do deputado Carlos Lacerda ao projeto original que, sob a retórica da liberdade de ensino⁸⁰, “[...] deslocou o eixo das disputas sobre o projeto para a luta contra o monopólio estatal, e em favor das instituições privadas de ensino” (Romanelli, 2009, p. 172). Assim, já não se tratava mais de debater centralização ou a descentralização do estado como mantenedor da educação, o próprio destino da escola pública frente à sanha privatista que buscava assegurar a prioridade da iniciativa privada na oferta do ensino, especialmente do secundário.

Lacerda era fortemente anticomunista e representava os interesses dos setores conservadores que viam no comunismo uma ameaça à ordem social e econômica estabelecida. Sua retórica anticomunista encontrava ressonância principalmente entre as camadas médias urbanas, empresários e setores das Forças Armadas. Além disso, Lacerda era público representante das políticas de liberalismo econômico, defendendo a menor intervenção do Estado na economia, a promoção da livre iniciativa e do mercado como reguladores da atividade econômica,

⁸⁰ As disputas ideológicas que se arrastavam desde a instalação da República em torno da liberdade de ensino e que, de algum modo, terminaram por implicar a concepção de educação sobre a qual foram pautadas todas as reformas educacionais realizadas desde então, ganharam um novo capítulo a partir da Constituição de 1946. O embate conservava os mesmos atores de antes: de um lado, encontravam-se os intelectuais liberais que defendiam a função educadora do Estado, bem como sua responsabilidade pela sobrevivência da escola pública, de outro, os donos dos estabelecimentos particulares de ensino, especialmente apoiados pelos conservadores católicos que endossavam o discurso do direito da família em oposição ao monopólio da educação estatal.

posicionamento atraía o apoio de setores empresariais e de parte da elite econômica do país.

O clima de polêmica em torno do projeto apresentado por Carlos Lacerda acedeu uma ampla campanha de debates que envolveu não apenas os educadores diretamente relacionados com o projeto. A consciência um tanto mais aprofundada e amadurecida dos problemas da educação mobilizou um grupo muito mais abrangente do que aquele inicialmente engajado pelos pioneiros da educação, em 1932. Romanelli (2009) destaca que, nesse novo contexto, o debate incorporou profissionais e intelectuais de diversas áreas, além de operários, estudantes e líderes sindicais, e que a promoção dessas discussões se estendia por espaços distintos, incluindo escolas, associações de classe, rádio e publicações na imprensa.

Na contramão do que propunha o anteprojeto apresentado por Lourenço Filho, que, encontrando-se alinhado ao espírito da Constituição de 1946, declarava a educação para todos como fundamento dos princípios democráticos da vida, postulava a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Primário, bem como a gratuidade da escola pública em seus vários níveis, regulamentava as obrigações do Estado como mantenedor da educação e definia as condições que a escola deveria criar para garantir os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, o substitutivo de Carlos Lacerda tinha como principal objetivo senão assegurar, junto ao poder público, todas as vantagens e apoio para o setor privado, em prejuízo da escola pública. Romanelli (2009) analisa que os artigos 3º, 4º e 5º do substitutivo proposto por Lacerda estruturavam um raciocínio de natureza dedutiva em que os dois primeiros artigos apresentavam as premissas e o terceiro, a conclusão: se a educação da prole é direito inalienável e imprescindível da família, e se a escola é fundamentalmente um prolongamento e delegação da família, então, para que a família possa desobrigar-se da responsabilidade de educar a prole, é dever do Estado fornecer os meios técnicos e financeiros necessários, seja por meio do incentivo à iniciativa privada, seja pela oferta de ensino oficial gratuito ou subsidiado. Romanelli (2009) observa que o foco central dessa proposta não residia propriamente no direito das famílias, mas sim na solicitação ao Estado por recursos em favor dessas, com o objetivo de favorecer a iniciativa privada antes mesmo da consideração pelo ensino oficial. Com isso,

[...] a iniciativa privada estava reivindicando para si a prioridade absoluta de ação e de proteção por parte do Estado e, para tanto, ela se opunha a que este exercesse a sua função democrática, que era de fornecer educação ao povo, educação que, sendo pública, seria gratuita e, como tal, entraria em condições favoráveis na linha de competição com a educação particular (Romanelli, 2009, p. 175).

Contra o anteprojeto de Lacerda, o movimento conhecido como Campanha em Defesa da Educação Pública⁸¹, apresentou à Câmara Federal, por meio do deputado Celso Brant, um outro substitutivo, este aproximando-se mais do anteprojeto original. Foi então que a Comissão de Educação e Cultura da Câmara nomeou uma subcomissão relatora para analisar ambos os substitutivos e, a partir daí, apresentar um novo anteprojeto. O trabalho da referida subcomissão foi realizado e, em 1960, um novo anteprojeto foi submetido a escrutínio e aprovado pela Câmara dos Deputados. Em 20 de dezembro de 1961, o projeto foi transformado em lei, fixando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Romanelli (2009) recorda que a Lei nº 4,024 não mudou substancialmente a orientação do substitutivo Lacerda, uma vez que seu texto manteve o que era essencial aos interesses da elite econômica e dos conservadores católicos: os fundamentos da educação nos direitos da família e o favorecimento da escola privada em relação aos direitos de recursos financeiros e à representação nos órgãos de direção do ensino. A moderação das posições representadas e defendidas, de um lado, pelo setores conservadores e os setores modernos antidemocráticos, de outro, pela corrente liberal-democrática, reforçam a teoria de Ball & Bowe (1992): os textos políticos representam a política, eles são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Desse modo, embora tenha representado um importante passo na unificação do sistema escolar, a LDBEN não escapou às ingerências da luta ideológica e “[...] representou, sob aspectos assaz

⁸¹ A Campanha em Defesa da Educação Pública foi uma resposta direta às crescentes tentativas de privatização da educação e ao fortalecimento da influência do setor privado nas reformas educacionais. Com objetivo de defender o acesso universal à educação de qualidade, gratuita e laica, resistir às tendências de privatização do ensino e influenciar políticas públicas que reforçassem o compromisso do Estado com a educação para todos, a atuação do movimento mobilizava diversas frentes, incluindo manifestações públicas, publicações e debates. Liderado pelos educadores da velha geração dos pioneiros, agora apoiados por profissionais de diferentes áreas, estudantes e líderes sindicais, seu centro de atuação foi a Universidade de São Paulo. No grupo, encontravam-se nomes como Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Carlos Mascaro, João Villalobos, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Barros, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros.

importantes, tais como o da autonomia do estado para exercer a função educadora e o da distribuição de recursos para a educação, uma vitória da mentalidade conservadora” (Romanelli, 2009, p. 187).

Do ponto de vista da organização dos níveis e ensino, manteve-se a mesma estrutura tradicional do Decreto 4.244/1942: a *educação pré-primária*, destinada aos menores até sete anos, ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância (Art. 23); o *ensino primário*, ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais (Art. 26), havendo, ainda, a possibilidade de os sistemas de ensino estenderem a sua duração até seis anos, “ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (Art. 27); o Ensino Secundário, dividido em dois: o primeiro chamado de *Ginasial*, com duração de 4 anos, e o segundo, chamado de *Colegial*, com duração mínima de 3 anos; e o *Ensino Superior*, que conservara a mesma estrutura consagrada anteriormente.

A divisão em dois ciclos, o ginasial e o colegial, aplicada ao Ensino Secundário, abrangia também os cursos técnicos de nível médio e de formação de professores para o Ensino Primário e pré-primário (Art. 34). Especificamente quanto ao Ensino Secundário, a Lei. 4.024 permitia a diversificação dos currículos conforme as disciplinas optativas escolhidas pelos estabelecimentos de ensino, e enfatiza a inclusão de uma disciplina vocacional que refletisse as necessidades e possibilidades locais (Art. 44). O currículo do ciclo ginasial deveria integrar nove disciplinas, limitando o número de disciplinas em cada série do ciclo a não menos que cinco e nem mais que sete, das quais uma ou duas poderiam ser optativas, a critério dos estabelecimentos de ensino (Art. 45). O currículo das duas primeiras séries do ciclo colegial determinava que oito disciplinas fossem ensinadas, destas, uma ou duas que fossem optativas de livre escolha pela instituição, sendo a oferta de disciplinas limitadas ao, no mínimo cinco, e no máximo sete disciplinas em cada série do ciclo (Art. 46). Com a opção de ser realizada em colégios universitários, a terceira série do ciclo colegial deveria integralizar no mínimo quatro e no máximo, seis disciplinas, focando os aspectos linguísticos, históricos e literários do conhecimento, com objetivo de preparar os alunos para cursos superiores (Art. 146 § 1º e 2º).

Em relação à reforma Capanema, notamos haver um significativo avanço no direito de ingresso ao Ensino Superior. A despeito do Art. 9º do Decreto 4.244/1942, que limitava o acesso à graduação aos alunos que concluíam o segundo grau nos

cursos clássicos e científicos do Ensino Secundário, desprezando, assim, os alunos que concluíam o segundo grau nos cursos técnicos de aprendizagem industrial, agrícola e comercial, a LDBEN de 1961 preconizava o direito de ingresso ao Ensino Superior aos candidatos que tenham concluído o ciclo colegial *ou equivalente*, e obtido classificação em concurso de habilitação (Art. 69, a).

Outro importante avanço pode ser observado na descentralização das orientações curriculares, que, por seu lado, passariam a ser compostas nos níveis nacional, estadual e escolar. Zotti (2004) recorda que cabia ao Conselho Federal de Educação (CFE) a definição das normas de organização das escolas em relação às disciplinas comuns e obrigatórias, além da composição de um quadro das disciplinas optativas que poderiam ser inseridas no currículo. Assim, embora a lei definisse diretrizes quanto ao número de disciplinas dos ciclos ginásial e colegial do Ensino Secundário, as matrizes curriculares não eram prescritas em sua totalidade⁸², uma vez que, organizada a distribuição das disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso de acordo com a competência do CEF, cabia aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso.

É certo que, na prática, essa composição era realizada de acordo com as condições materiais e humanas disponíveis na escola, o que em muitos casos, terminava por conservar o mesmo currículo de antes. Quanto ao Ensino Secundário, a situação se agravava em razão da diversidade de currículos sugeridos pelo CFE para o ciclo colegial, que, ao invés de oferecer opções de escolha, propunha quatro modelos de currículo que, na realidade, pouco se diferenciavam entre si, afirma Romanelli (2009).

Considerando o conjunto dessas análises, informamos no quadro a seguir uma síntese que destaca os elementos de conjectura associados à Lei nº 4.024/1961, em relação aos ciclos de política descritos por Ball & Bowe (1992) e Ball (1994).

⁸² Com exceção do ensino de português, que, de acordo com o Art. 40, a, deveria ser tratado com especial revelo no processo de seleção e distribuição das disciplinas obrigatórias; da educação física, cujas práticas eram obrigatórias nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos (Art. 22); as atividades complementares de iniciação artística, e a formação moral e cívica, ambas normatizadas para a organização curricular do ensino de grau médio (Art. 38); o ensino religioso, que constituía disciplina dos horários das escolas oficiais – ainda que sua matrícula fosse facultada ao aluno (Art. 97); e, por fim, a formação vocacional por meio de disciplina optativa escolhida pela escola dentro das necessidades e possibilidades locais (Art. 38, V, e Art. 44 § 2º).

Quadro 12 - Contextualização da Lei nº 4.024/1961 conforme Ball & Bowe

	Contextos inter-relacionados, não lineares, sem dimensão temporal ou sequencial, manifestados na forma de arenas, lugares e grupos de interesse					
	CONTEXTO DE INFLUÊNCIA (arena onde as pp* são moldadas)	CONTEXTO DA PROD. DE TEXTO (arena em que as ideias que emergiram do contexto de influência começam a ser formalizadas em textos de política)	CONTEXTO DA PRÁTICA (arena de interpretação e recriação da pp*, onde a pp* produz seus efeitos)	CONTEXTO DOS RESULTADOS/EFEITOS (impacto da pp* nos sistemas educacionais e suas interações com as questões de justiça, igualdade, liberdade e desigualdade social)	CONTEXTO DA ESTRAT. POLÍTICA (análise das políticas implementadas no nível macro, incluindo revisões governamentais e respostas políticas)	
Lei nº 4.024/1961	As disputas de poder que contextualizam a LDBEN de 1961 se estenderam de 1948, com a proposição do anteprojeto da lei à 1961, quando, efetivamente, a Lei nº 4.024 foi sancionada Arranjos sociais, políticos e econômicos do pós 1946, o fortalecimento da democracia populista, da economia de base industrial, auge do êxodo rural e crescimento da população urbana Relações políticas Brasil/Estados Unidos e o fortalecimento da retórica anticomunista Embate entre a concepção de educação como direito de todos e fundamento dos princípios democráticos da vida, e das obrigações do Estado como mantenedor da educação e o fortalecimento da retórica dos investimentos em educação baseados em necessidades econômicas futuras Agenda de interesses de grupos de pressão e lobistas que buscavam influenciar a LDBEN em favor das instituições privadas de ensino Mobilização de profissionais e intelectuais de diversas áreas, além de operários, estudantes e líderes sindicais	Influências da democracia liberal que pautavam a Constituição de 1946 Moderação das posições representadas e defendidas, de um lado, pelo setores conservadores e os setores modernos antidemocráticos, de outro, pela corrente liberal-democrática Tensões geradas a partir das percepções e expectativas da sociedade em relação à reformulação das políticas educacionais, especialmente em resposta a questões de grande visibilidade ou preocupação pública Influência das condições econômicas globais e das tendências educacionais liberais sobre as políticas educacionais Debates em torno da reforma do ensino: (a) contrastando a concepção centralizadora herdada da letra autoritária da Constituição de 1937 à descentralizadora apoiada sobre a doutrina social de inspiração liberal democrática instalada pela Constituição de 1946; (b) retórica da liberdade de ensino	Quando a lei foi publicada, em 1961, ela já se encontrava ultrapassada: as mudanças sociais e econômicas ocorridas no curso de mais de uma década colocavam em cena exigências um tanto mais distintas do cenário da proposição da lei, em 1948 Estabeleceu-se a educação como um direito de todos, o que refletia o esforço maior para universalizar o acesso à educação básica, reconhecendo a educação como um mecanismo essencial para o desenvolvimento social e econômico A LDBEN de 1961 concedeu maior autonomia às escolas secundárias, especialmente em termos de gestão pedagógica e curricular, o que incluía maior liberdade para as escolas desenvolverem seus próprios programas de estudos, dentro de um quadro nacional A diversificação dos currículos, que deveria permitir uma maior adaptação às diferentes necessidades e interesses dos alunos do Ensino Secundário, na prática não se realizava Houve maior integração entre o ensino secundário geral e o ensino técnico A lei favoreceu a criação de escolas técnicas e a oferta de cursos voltados para a capacitação profissional dos jovens, focando a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, e, ao mesmo tempo, atendendo à demanda por habilidades técnicas específicas na economia	A composição do currículo, que ocorria nos níveis nacional, estadual e escolar, era realizada de acordo com as condições materiais e humanas disponíveis na escola, o que em muitos casos, terminava por conservar o mesmo currículo de antes A despeito do Art. 9º do Decreto 4.244/1942, que limitava o acesso à graduação aos alunos que concluíssem o segundo grau nos cursos clássicos e científicos do Ensino Secundário, desprezando, assim, os alunos que concluíssem o segundo grau nos cursos técnicos de aprendizagem industrial, agrícola e comercial, a LDBEN preconizava o direito de ingresso ao Ensino Superior aos candidatos que tenham concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação Embora a LDBEN de 1961 tenha representado um importante passo na unificação do sistema escolar, não se pôde escapar às ingerências da luta ideológica que pautavam a mentalidade conservadora a respeito da distribuição dos recursos para a educação	ALDB 61 enfrentou vários desafios de implementação logo após sua aprovação. Apesar de estabelecer diretrizes abrangentes, muitos Estados encontraram dificuldades em adaptar suas estruturas educacionais às novas normas devido às limitações de recursos, o que resultou em uma implementação inconsistente da lei em diferentes regiões do país A implementação da LDB 61 gerou debates políticos e sociais significativos sobre a direção da educação no Brasil. Enquanto políticos e grupos de interesses liberais viam a lei como um passo positivo em direção à modernização educacional, intelectuais e pesquisadores progressistas criticavam sua incapacidade de resolver problemas fundamentais como a desigualdade no acesso à educação e a qualidade do ensino O regime militar que assumiu o poder em 1964 implementou novas reformas educacionais, como a Lei nº 5.692/1971, alinhando com demasiada clareza o Ensino Secundário às necessidades de desenvolvimento econômico do Brasil, especialmente em relação à educação técnica	

*pp – Políticas Públicas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas leituras de Fernandes (2007), Serpa (2007), Romanelli (2009), Braghini e Bontempi Júnior (2012), Ball & Bowe (1992) e Ball (1994)

Embora o Ensino Secundário definido pela Lei nº 4.024 fosse distinto daqueles que foram prescritos nas reformas anteriores – e isso se observa precisamente em razão de sua maior flexibilidade e da redução do número de disciplinas exigidas⁸³ –, o caráter propedêutico historicamente característico desse nível de ensino foi preservado (Art. 146 § 2º), reforçando o velho princípio educativo que não atendia senão às exigências da divisão técnica e social do trabalho. A complexificação da sociedade urbana e industrial exigia que um número maior de pessoas tivesse acesso à escola – o que não deixava de ser um marcador positivo analisado o contexto. Ocorre que o empenho por uma educação nacional encontrava-se direcionado ao atendimento dos interesses do desenvolvimento econômico-industrial de uma minoria que seguia privilegiada apesar de todas as mudanças políticas sofridas até então, razão pela qual a manutenção da existência de dois projetos pedagógicos distintos garantia muito mais do que apenas ajustar o Ensino Secundário aos objetivos da novo modelo econômico que se consolidava com a industrialização. A manutenção da coexistência das redes pública e privadas de ensino, e as garantias dadas pela nova legislação em relação ao acesso das instituições privadas de ensino aos recursos de financiamento despendidos pelo governo federal, garantia a conservação da antiga estrutura de formação de trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais. Desse modo, ainda que a LDBEN garantisse para os cursos profissionalizantes, além das disciplinas específicas, disciplinas de formação geral, o intuito de proporcionar cultura geral e desinteressada ao maior número possível de jovens não passava de retórica populista.

De tudo, o maior contrassenso que talvez se possa indiciar em relação ao anseio democrático que pautara a nova lei, diz respeito ao tratamento da escola primária. Não obstante a taxa de analfabetismo que atingia a população com quinze anos ou mais, alcançando 39,4% em 1960 (Ribeiro, 1984), a LBDEN preconizava, em seu Art. 30, que a insuficiência de escolas constituía caso de isenção da obrigatoriedade da frequência na escola primária. Com isso, o poder público se

⁸³ O ciclo ginasial, que abrangia oito disciplinas nas três primeiras séries do curso e dez na última série (Vechia; Lorenz, 1998, p. 389-406), limitou, com a nova legislação, o número de disciplinas em cada série do ciclo a não menos que cinco e não mais que sete, das quais uma ou duas poderiam ser optativas. No curso clássico, eram estudadas sete disciplinas na primeira série, onze na segunda e dez na terceira (Vechia; Lorenz, 1998, p. 389-406). No curso científico, eram estudadas oito disciplinas na primeira série, nove na segunda série e oito na terceira série (Vechia; Lorenz, 1998, p. 389-406). Com a implementação da LDBEN, o número de disciplinas para o ciclo colegial foi normatizado em oito nas duas primeiras séries e até seis na terceira série.

isentava de sua obrigação de fornecer condições para o acesso, a permanência e a conclusão do Ensino Primário. O referido dispositivo não atingia senão a população mais pobre e carente, que, dependente da economia de subsistência, sofria de um estado de pobreza crônico.

Ribeiro (1984) informa que, em 1960, 55% da população brasileira encontrava-se na zona rural. A mudança da base econômica do modelo agrícola para o modelo do desenvolvimentismo industrial atraiu para as cidades um número significativo de brasileiros. Como já dissemos, a complexificação da sociedade urbana e industrial exigia que um número maior de pessoas tivesse acesso à escola. Contudo, o que se faz notar com a aplicação de um dispositivo que isenta o poder público de suas obrigações constitucionais nada é senão o descaso do Estado liberal com população mais vulnerável. A educação, direito de todos, não alcançava efetivamente a todos os brasileiros e, com isso, repetia-se o ciclo histórico de marginalização dos mais pobres.

A ausência de escolas em número suficiente para o acolhimento de crianças era sentida também no Ensino Secundário, razão pela qual o parágrafo único do Art. 26 dispunha que os sistemas de ensino poderiam estender em mais dois anos a duração do Ensino Primário. Ante o exposto, parece-nos claro que a dilação em mais dois anos da formação primária tinha como objetivo retardar o acesso dos mais pobres ao Ensino Secundário. Evidência a mais são os números levantados por Romanelli (2009) a respeito da evolução da matrícula na educação de grau médio (que compreendia o Ensino Secundário, o Ensino Técnico e a Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio): em 1961, enquanto se notificavam 856.806 matrículas no ensino particular, o número, para o ensino público, era de 451.238; em 1963, dois anos após a sanção da Lei nº 4.024, esse número era de 1.025.051 no ensino particular e 694.538. Em termos de justiça social, esses dados toram ainda mais absurda a disposição da LDBEN pelo financiamento público da educação privada:

Art. 95. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de: c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor (Brasil, 1962, s/p.)

Parece-nos claro que a transferência de autonomia e recursos do domínio público para o privado, favorecendo a camada social que podia pagar pela educação em prejuízo das camadas populares, é facilmente entendida se considerarmos o contexto de influência determinante da configuração da sociedade brasileira no pós 1946, e especialmente, a influência que as camadas dominantes vem, historicamente, exercendo sobre os representantes políticos do legislativo.

5.1.2 O refluxo democrático e o golpe de 1964: a reforma do 2º grau conforme a Lei nº 5.692/1971 e alterações dadas pela Lei nº 7.044/1982

A queda de João Goulart, em abril de 1964, ilustra a continuidade de uma prática histórica de intervenção militar em momentos críticos de crise política, econômica e social no Brasil – um novo capítulo de uma velha prática, como temos apontado ao longo de nossas análises. Dreifuss (1981) afirma que o golpe militar levado à efeito em 1º de abril de 1964 tem suas origens nas contradições estruturais inerentes ao modelo populista que, ao perder sua capacidade de promover um desenvolvimentismo eficiente — aquele que, a despeito dos desafios políticos e econômicos que marcaram as relações institucionais e sociais na década de 1950, impulsionou a industrialização do país —, incitou o colapso de um modelo de governança caracterizado pelo “pluralismo e limitação, força e autoridade, coerção e consentimento” (Dreifuss, 1981, p. 136), refletindo, assim, a tensão entre um modelo de desenvolvimento atrelado ao capital multinacional e associado e uma visão de Estado como “produtor direto de bens e serviços estratégicos para a infraestrutura” (Reis, 2000, p. 36).

Dreifuss (1981) e Reis (2000) destacam que a resistência ao governo de Goulart transcendia o espectro militar, evidenciando uma ampla coalizão civil-militar, conservadora e antirreformista. Em suas análises, os autores salientam que o “caos conspiratório” fomentado por diferentes segmentos civis, como a OAB e a ABI, não estava em consonância direta com a estratégia golpista em sua essência, implicando que a interação entre os conspiradores, que operavam aberta ou secretamente, e os agentes militares responsáveis pela destituição do governo, não demonstrava uma articulação absolutamente coesa.

É então que, embora constituindo-se o menor grupo, os militares terminam por levar à efeito a ruptura democrática. Havia um tipo de respaldo histórico que passa pela construção da memória social pelos militares brasileiros sobre o papel das forças armadas em contextos de “crise” e “ameaça”. Dreifuss (1981) explica esse movimento destacando dois elementos centrais: primeiro, o aspecto de integração da unidade nacional, uma responsabilidade histórica dos militares que se manifesta desde a repressão a revoltas provinciais no século XIX; segundo, a crença na própria legitimidade dos militares para atuarem como defensores da Nação nos contextos caracterizados como de “desordem” e “anarquia” frente ao “perigo comunista” e à ameaça de estabelecimento de uma república sindicalista. É precisamente essa a narrativa que foi elaborada e circulada pelas elites econômicas sobre o entendimento dos militares como “salvacionistas”.

O contexto em que se inscreve a instalação do regime militar fora marcado pela intensa campanha anticomunista responsável pela oposição ao governo de João Goulart na medida em que interpretava as iniciativas de reforma (na educação, na terra, na tributação, etc.) como esforços para o estabelecimento do comunismo no Brasil. Cumpre lembrar que desde a formação da União Soviética, a ameaça comunista, ou o assim chamado “perigo vermelho”, já havia infiltrado o imaginário da sociedade brasileira, consolidando-se, particularmente, durante os anos de 1930 e, mais notavelmente, durante o Estado Novo, que radicou no Brasil o anticomunismo, especialmente entre as elites sociais, políticas e burocráticas (Reis, 2000).

O anticomunismo à brasileira fora manifestado de diferentes modos: desde a condenação religiosa do comunismo, identificado como ateu e materialista, até a rejeição por parte do nacionalismo conservador, que valorizava a ordem e a tradição e, portanto, o reconhecia como uma ameaça internacionalista. Do mesmo modo, os princípios liberais, que enfatizam a liberdade individual e o direito à propriedade, foram usados pelas elites e certas camadas das classes médias para criticar o comunismo por seu autoritarismo e por ameaçar a propriedade privada com políticas de estatização (Dreifuss, 1981; Reis, 2000). O discurso anticomunista tornou-se, então, a principal justificativa tanto para o golpe quanto para a perpetuação do regime autoritário estabelecido em 1964.

Dreifuss (1981) e Reis (2000) recordam que, dissimulados pela retórica da preservação da estabilidade e da integridade nacional, encontravam-se os interesses

dos setores econômicos que, alinhados a interesses internacionais, buscavam manter reprimir qualquer movimento ou política de reforma anticapitalista. Parece-nos claro que o entrelaçamento de interesses entre as elites econômicas e militares evidencia um processo histórico de preservação dos privilégios econômicos dessas elites e demais setores da sociedade beneficiários dessa relação. Assim sendo, a autoimagem do Exército como guardião da ordem política e da moral nada mais realiza senão ocultar uma complexa dinâmica de poder e influência que perpetua as desigualdades sociais e limita o desenvolvimento da democracia no Brasil desde a sua invenção como Nação.

Após o golpe de 1964, três Atos Institucionais (AI) e várias emendas constitucionais modificaram sensivelmente a Constituição de 1946. Horta (1996) nos ajuda a compreender a ordem dos eventos que levaram à promulgação da Constituição de 1967.

Com a intenção de assegurar que seu sucessor recebesse uma Constituição que encasulasse as mudanças implementadas até aquele momento e, ao mesmo tempo, manifestasse os princípios e os ideais atribuídos ao que se havia convencido chamar de revolução, o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, à época Presidente da República, delegou a uma comissão de juristas, composta por Levi Carneiro, Orizombo Nonato, Temístocles Brandão Cavalcante e Seabra Fagundes, a responsabilidade pela elaboração de um projeto para a futura Constituição. Sobre esse contexto, Horta (1996) recorda que o então Ministro da Justiça, Carlos Medeiros Silva, tendo considerado o texto produzido pela comissão “um documento de concepção conservadora, não só do ponto de vista político, como também na esfera da ordem econômica e social”⁸⁴, elaborou, em resposta, uma proposta alternativa incorporando suas percepções pessoais e as recomendações do Conselho de Segurança Nacional, e somente após a revisão e os ajustes sugeridos pelos membros do Executivo do ARENA, o projeto foi enviado ao Congresso Nacional: “estas duas influências explicam o caráter aparentemente contraditório do projeto do executivo: autoritário e centralizador, sob o ponto de vista político; liberal e privatizante, sob o ponto de vista econômico”, destaca Horta (1996, p. 203).

Conjuntamente, o Ato Institucional nº 4 possibilitou a convocação extraordinária do Congresso Nacional para que fosse realizada a discussão, a votação

⁸⁴ Excerto dos Anais da Constituição de 1967 citado por Horta (1996, p. 202).

e, por fim, a promulgação do projeto de Constituição. Esse mesmo Ato Institucional redefiniu o Congresso como um “Congresso Constituinte” – evidente contradição se considerarmos que, desde o golpe de 1964, o Congresso havia experimentado repetidas cassações de mandatos de seus membros, processo que debilitou significativamente sua capacidade de representação e autonomia. Vale lembrar que o Ato Institucional nº 4, de outubro de 1965, pôs fim ao pluripartidarismo extinguindo os partidos políticos que existiam antes do golpe. Como resultado, foram estabelecidos apenas dois partidos: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), representando os interesses dos militares e setores da sociedade civil ligados ao governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), como movimento de oposição permitida. O bipartidarismo e a limitação do papel da oposição apenas reforçam as práticas de restrições políticas e intervenções autoritárias que comprometiam a expressão plena da democracia representativa no pós-1964.

A apresentação do projeto de Constituição ao Congresso Nacional intensificou o confronto ideológico entre a o ARENA e o MDB em torno da natureza autoritária do texto. Recobrando esse contexto, Horta (1996) destaca a figura do senador Afonso Arinos⁸⁵, que, ocupando a plenária da Câmara por quatro sessões consecutivas, dedicou-se à crítica do projeto caracterizando-o como uma “Constituição-instrumento” cujo propósito de consolidar os objetivos ainda não alcançados pela “revolução”. Para Arinos, “[...] a “Revolução” de 1964 era uma revolução nitidamente política caracterizada por dois aspectos: era restritiva, no sentido administrativo e repressiva no sentido político”, destaca Horta (1996, p. 207).

À despeito das críticas de Arinos acerca das contradições do projeto e das graves deficiências que ele apresentava por lhe faltarem princípios comuns da Filosofia do Direito, de Ciência Política e de Teoria do Estado, o Presidente do Congresso, senador Moura Andrade, seguiu o ritual sumário do ato convocatório e

⁸⁵ Afonso Arinos de Melo Franco era membro do ARENA, considerado uma de suas grandes figuras em razão de sua trajetória política. Foi signatário Manifesto dos Mineiros (1943), documento que serviu como uma carta aberta dirigida aos cidadãos do Brasil, reclamando o fim do Estado Novo e a reconstituição da democracia. Sua trajetória política teve início em 1947, ano em que foi eleito representante do estado de Minas Gerais na Câmara dos Deputados, mantendo-se no cargo por três mandatos consecutivos, de 1947 até 1958. Nesse período, liderou a União Democrática Nacional (UDN). No cenário político, Afonso Arinos é especialmente lembrado por sua atuação contra o racismo. Foi ele o autor do projeto de lei que deu origem à Lei Afonso Arinos (Lei nº 1.390/1951), uma das primeiras legislações do Brasil a definir como infração penal a prática de discriminação racial. Esse marco legal representou um avanço significativo na luta pelos direitos civis no país, embora tenha tido suas limitações práticas na época.

instituiu uma comissão mista, composta por 7 senadores e 7 deputados da ARENA, além de 4 senadores e 4 deputados do MDB. A comissão foi presidida pelo deputado Pedro Aleixo, que nomeou o senador Antônio Carlos Konder Reis como relator. Horta (1996) observa que o relatório de Konder Reis advogava de modo favorável à nova Constituição, argumentando que esta, encontrando-se alinhada ao Ato Institucional nº 4 e às decisões do Congresso, representaria um marco no desenvolvimento do regime democrático.

A posição contrária do MDB à proposta de Constituição foi explicitamente articulada pelo senador Josaphat Marinho, que, através de seu voto, qualificou o projeto como inaceitável, descrevendo-o como um “ditado de poder autocrático”, que reflete exclusivamente “o pensamento da parcialidade dominante, sem participação nem apoio dos homens de ciência e das organizações representativas das classes em que se distribui a população nacional” (Horta, 1996, p. 14). A perspectiva contrária do MDB não impediu, no entanto, a aprovação do parecer do relator na comissão mista. Seguindo este processo, a nova Constituição foi sancionada e entrou em vigor em 24 de janeiro de 1967.

A Constituição de 1967 consolidava o sistema bipartidário introduzido em 1965 ao mesmo tempo em que fortalecia a concentração de poder no Executivo em detrimento das funções e da autonomia dos poderes Legislativo e Judiciário. Essa reestruturação incluiu a mudança no sistema de eleições para cargos executivos em níveis estadual e municipal, e para a Presidência da República, que passaram a ser indiretas. Fernandes (2007) destaca que, diferentemente de outras ditaduras na América Latina, o Brasil manteve algumas estruturas democráticas operantes, como as eleições para cargos legislativos. No entanto, a efetiva autoridade estava concentrada no Executivo federal, que legislava principalmente através de decretos. Dessa maneira apesar de mantidas, as eleições não eram efetivas: “[...] por mais que os militares quisessem oferecer uma capa democrática ao seu regime, este não cumpria um requisito básico da democracia as eleições deveriam servir de fato para a escolha de representantes que detenham o poder” (Fernandes, 2007, p. 143).

Na esteira da derruba de Jango, pode-se observar o crescimento e a mobilização dos movimentos populares que, de modo resistente, mantiveram vivas as aspirações por transformações sociais e políticas, pontua Fernandes (2007). No período posterior a 1964, os movimentos estudantil e operário ocuparam um

importante espaço de luta no cenário político brasileiro. Conforme a autora, a expressiva atuação desses grupos foi um dos fatores que precipitou o endurecimento do regime militar, especialmente a partir de 1968, com a instalação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), evidenciando não só uma fase de restrição intensa das liberdades individuais e coletivas, como de repressão autoritária, perseguição política, prisões, tortura e assassinatos.

No texto *Um olhar panorâmico sobre o golpe de 1964 e a ditadura no Brasil: entre o intervencionismo militar e a mobilização da classe trabalhadora*, Pessôa (2021) recorda que o arbítrio da violação dos direitos humanos tornou-se regra e a tragédia da repressão política cobriu todos os estágios da ditadura militar, estendendo-se até a fase de “abertura lenta e gradual” promovida pelo governo Geisel. O autor recorda que, contrariando a visão de alguns segmentos liberais que consideravam este governo menos autoritário, os militares continuaram prendendo, torturando e assassinando os adversários do regime. O episódio mais sombrio se deu em outubro de 1975 com o assassinato do jornalista Vlado Herzog nas instalações do DOI-CODI, em São Paulo. Seguido por outro trágico evento em 1976, em São Paulo, onde membros quase integrais do Comitê Central do Partido Comunista do Brasil foram exterminados durante uma convenção, destacando-se entre as vítimas Pedro Ventura Felipe de Araújo Pomar, natural do Pará (PESSÔA, 2021).

Não obstante as detenções ilegais, as torturas e toda sorte de práticas de repressão que foram institucionalizadas, a tragédia ditadura militar brasileira se fez ver pelo agravamento das desigualdades econômicas, contrariando a imagem propagada pelo governo de um Brasil “gigante pela própria natureza” (PESSÔA, 2021).

Durante a fase conhecida como “milagre econômico” (1968-1973), o Ministro da Economia Delfin Neto havia adotado uma estratégia econômica focada na concentração de riquezas e na dependência do capital internacional. Esse período foi marcado por um otimismo exacerbado, alimentado por melhorias nos indicadores de desenvolvimento econômico e um nacionalismo orgulhoso baseado no aumento da renda per capita, proclamando o Brasil como o “país do futuro”. Pessôa (2021) destaca que um dos pilares desse crescimento havia sido a implementação de sistemas de crédito de longo prazo, como o financiamento imobiliário do Banco Nacional de

Habitação (BNH), beneficiando a compra de imóveis pela classe média e oferecendo empréstimos com taxas de juros favorecidas ao setor da construção civil.

No entanto, o “milagre econômico” não chegava a todos. No mesmo período a concentração de renda encontrava-se significativamente exacerbada. Barone, Bastos e Mattos (2015) destacam que em 1960, a distribuição de renda no Brasil já demonstrava um cenário de desigualdade significativa, com os 10% mais ricos detendo quase 40% de toda a renda do trabalho. Em 1970, esse quadro de desequilíbrio intensificou-se, visto que o mesmo grupo passou a possuir quase 50% da renda total. Simultaneamente, o decil de renda mais elevado absorvia quase 15% da renda, uma proporção idêntica à que era compartilhada pelos 50% mais pobres da população, refletindo um aumento na concentração de riqueza.

Recobrando os estudos de Langoni (1973) acerca da distribuição de renda e desenvolvimento econômico do Brasil Barone, Bastos e Mattos (2015) destacam a educação como um fator determinante para a evolução do índice de renda total no intervalo entre 1960 e 1970, indicando que da totalidade das variações na renda, 35% foram consequência de transformações na estrutura educacional da população economicamente ativa; 23% da variação da renda são atribuídos às diferenças nas remunerações entre os distintos graus de educação, e o restante, 42%, refletia o crescimento da desigualdade de renda entre indivíduos com o mesmo nível de formação educacional. A estrutura educacional deficiente e a distribuição desigual de capital humano contribuíam para a manutenção de grandes diferenças na produtividade e, conseqüentemente, nos salários.

Ora, se como bem notou Langoni (1973 *apud* Barone; Bastos; Mattos, 2015) acerca do crescimento da desigualdade como resultado da aplicação das teses do capital humano e da produtividade marginal⁸⁶, e se considerarmos uma população de analfabetos que se aproximava de 19,3 milhões de pessoas em 1960, 21,6 milhões,

⁸⁶ As teses do capital humano e da produtividade marginal encontram-se fundamentadas em conceitos econômicos que enfatizam a importância do investimento em educação e formação de habilidades como fatores determinantes para o crescimento econômico e a melhoria da distribuição de renda. A tese do capital humano assinala que o investimento em educação e treinamento representa um investimento em capital humano, semelhante ao investimento em capital físico, como máquinas e instalações. Esse investimento aumenta a capacidade produtiva dos indivíduos, o que, por sua vez, leva a um aumento na produtividade e nos salários. Já a tese da produtividade marginal relaciona-se com a ideia de que os salários dos trabalhadores são determinados pelo valor adicional gerado pelo seu trabalho. Assim sendo, as diferenças nos níveis de educação e habilidade entre os trabalhadores resultam em diferenças na produtividade marginal, o que justifica as disparidades salariais.

em 1970, e 22,3 milhões de pessoas em 1980⁸⁷, então, não haveríamos de nos espantar que as benesses do “milagre econômico” estivessem restritas às elites econômicas e a uma parte das camadas médias da sociedade.

Os trabalhadores rurais, em particular, permaneceram à margem dos benefícios do crescimento econômico, enfrentando uma realidade de trabalho precário e a falta de direitos básicos. Nas cidades, o crescimento desordenado e a industrialização acelerada produziram um proletariado urbano igualmente precarizado, marcado pela falta de serviços básicos, como moradia, educação, saúde e condições de trabalho adequadas.

O tema da educação encontra-se tratado na Constituição de 1967 no Título IV, enunciado “Da Família, da Educação e da Cultura”, artigos 168 a 170. Em síntese, encontram-se fundamentados o direito à educação, o papel dos Poderes Públicos no oferecimento do ensino em vários graus e o suporte ao ensino privado, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos sete aos quatorze anos nos estabelecimentos primários oficiais, a obrigatoriedade do Ensino Secundário e a sua gratuidade apenas àqueles que provassem insuficiência de recursos, a estruturação dos sistemas educacionais pelos diversos níveis de governo, com ênfase na suplementação federal em áreas carentes e na assistência educacional, e, por fim, a obrigação dos setores comerciais, industriais e agrícolas na promoção da educação primária a empregados e dependentes, bem como a importância da aprendizagem profissional para jovens.

O caput do Art. 168 chama atenção. Nele, a educação é assegurada como um *direito de todos*, repetindo o princípio da universalidade garantido na Constituição de 1946. Com isso, os militares atendiam aos interesses das camadas médias da sociedade que, em virtude da acelerada implantação da indústria de base na segunda metade da década de 1950, viu deteriorar seus tradicionais mecanismos de ascensão social. Romanelli (2009) recorda que no período anterior à marcha de industrialização e instalação das grandes firmas multinacionais, o caminho de ascensão social do brasileiro médio passava pela constituição de capital através do investimento em pequenas empresas, poupança e reprodução do capital, dinâmica que foi sensivelmente modificada pela concentração de capital, renda e mercado. Nesse contexto, os caminhos da ascensão social foram transferidos para as hierarquias

⁸⁷ Cf. (BARONE; BASTOS; MATTOS, 2015, p. 20).

ocupacionais que se ampliaram tanto no setor público quanto no setor privado, razão pela qual a exigência de qualificação para ocupação nesses cargos fez com que a educação passasse a ser vista como o único caminho disponível para as classes médias.

Há, ainda, outros aspectos que indiciam a compreensão do lugar da educação no contexto da ditadura militar: que o direito de todos à educação seria garantido pela *igualdade de oportunidade*, e que a educação deve inspirar-se no *princípio da unidade nacional* e nos *ideais de liberdade e de solidariedade humana*.

A promessa de “igualdade de oportunidades” contrasta com uma realidade onde o acesso à educação de qualidade e as chances de ascensão social permaneciam desiguais, especialmente para as camadas mais pobres da população, que, como notamos anteriormente, não se beneficiava do “milagre econômico”. As profundas desigualdades produzidas pela economia refletiam o conflito entre os ideais de modernização e progresso propagados pelo regime e as demandas por justiça social e liberdade, entremeios que faziam da educação uma arena de disputas sobre quem teria acesso a esse direito e em que termos esse acesso deveria ocorrer.

Já o contexto de repressão política e de limitação das liberdades individuais que situa a Constituição de 1967 contrasta fortemente com o ideal de liberdade proclamado no Art. 168. Do nosso ponto de vista, a referência à “unidade nacional” reflete a tentativa de fortalecer a coesão nacional sob a égide do regime militar, muitas vezes à custa da supressão de dissidências e da homogeneização forçada da sociedade brasileira. Cabia à escola promover essa “unidade nacional” inculcando, por meio do currículo e das práticas, os valores alinhados com os interesses políticos, econômicos e sociais do Estado autoritário. Por fim, o princípio de que a educação deve inspirar-se nos “ideais de liberdade e de solidariedade humana” expressa uma aspiração liberal – semelhante ao que se enuncia na Constituição de 1946 –, que, paradoxalmente, repercutia de maneira distante diante das práticas autoritárias do regime militar.

À esteira dessas reflexões, chamamos atenção para outros dois dispositivos.

O primeiro, diz respeito à garantia da liberdade de cátedra (Art. 168, VI). Como sabemos, a liberdade de cátedra representa um ideal acadêmico e educacional fundamental enquanto assegura aos professores em diferentes níveis de ensino a liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e o conhecimento sem sofrer

censuras ou restrições impostas pelo Estado ou por outras entidades. No entanto, na prática, o regime militar impôs severas limitações à expressão intelectual e acadêmica, através de censuras, perseguições a professores e estudantes considerados subversivos, e intervenções nas universidades. A dicotomia entre a norma constitucional e a realidade efetiva evidencia o abismo entre os ideais de liberdade e a repressão exercida pelo regime.

O segundo, concerne à liberdade das ciências, letras e artes (Art. 171). Não obstante as restrições à livre expressão cultural e artística que já eram praticadas, a Constituição de 1967 enunciava, de modo sensivelmente contraditório, a garantia da expressão cultural, científica e artística. Essa contradição, no entanto, não tardou em esvaecer-se. No ano seguinte, com a publicação do AI-5⁸⁸, a censura prévia a obras literárias, peças de teatro, filmes, músicas e outras formas de arte tornou-se uma prática comum, limitando a liberdade artística e cultural sob o pretexto de proteger a segurança nacional e os valores morais da sociedade.

Por fim, chamamos atenção para o fim da vinculação constitucional de recursos para a educação. Limitando-se a União à responsabilidade de prestação de assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal, a Constituição de 1967 não só retrocedeu o disposto na Constituição de 1946 e na LDBEN de 1961, como, em razão disso, criou um cisma nas políticas de financiamento da educação pública, contexto agravado pela disposição da responsabilidade no amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos ao ensino privado. Horta (1996, p. 223) pontua que “a vinculação de recursos para a educação não constará também da emenda constitucional de 1969. Ela somente será reintroduzida no texto constitucional de 1983, através da emenda Calmon, a qual será regulamentada somente em 1985”.

Considerado o contexto de influência que cerca e atravessa a promulgação da Constituição de 1967, o papel atribuído à educação demonstra sua vinculação

⁸⁸ O Ato Institucional nº (AI-5) foi emitido em 13 de dezembro de 1968, representando o ponto mais repressivo da ditadura militar. O ato concedeu ao presidente da República poderes extraordinários, permitindo-lhe, entre outras coisas, fechar o Congresso Nacional, as assembleias legislativas e as câmaras municipais, intervir em estados e municípios, suspender direitos políticos de cidadãos e cassar mandatos eletivos. Além disso, o ato marcou a suspensão de garantias constitucionais, o que significava que o governo poderia prender, torturar e exilar opositores sem a necessidade de justificativa legal ou direito a julgamento. O AI-5 esteve em vigor até dezembro de 1978 e é considerado um dos símbolos da repressão e da limitação de liberdades civis durante a ditadura militar, sendo responsável por um período de intensificação da censura, perseguição política, tortura e desaparecimentos forçados.

direta com a produtividade e o crescimento econômico, imbricando as variações na capacidade de trabalho e, por extensão, nas diferenças de produtividade e renda, corroborando a tese de Langoni (*apud* Barone; Bastos; Mattos, 2015) a respeito do capital humano e da produtividade marginal.

A política econômica de contenção de gastos, capitalização e acúmulo de recursos para a ação de investimentos promovida pelo governo militar intensificou a crise educacional exacerbada pela necessidade de escolarização da mão-de-obra exigida pelo setor industrial: “a expansão da rede escolar, segundo as exigências da demanda social de educação, poderia comprometer em parte a política econômica do governo” (Romanelli, 2009, p. 206). Na medida em que o governo expandia a rede escolar em limites estreitos, sem conseguir acompanhar nem ao menos o ritmo do crescimento da demanda⁸⁹, já não se oferecia resposta nem às exigências do sistema econômico nem as necessidades sociais de educação mobilizadas pela reorganização da classe média que pleiteava um lugar nas hierarquias ocupacionais que se ampliaram tanto no setor público quanto no setor privado.

Romanelli (2009, p. 207) informa que entre 1964 e 1968, o crescimento percentual da matrícula no nível médio foi de 69%, e o crescimento percentual de candidatos ao vestibular foi de 120,55%. Em descompasso, o número de vagas oferecidas no Ensino Superior havia crescido apenas 52,76%. Em resposta a esse contexto, o MEC estabeleceu parcerias com a agência norte-americana *United States Agency For International Development* (USAID)⁹⁰, buscando apoio técnico e financeiro para adequar o sistema educacional brasileiro na linha do desenvolvimento Internacional baseado na teoria do capital humano. No âmbito das parcerias MEC-USAID, foram implementadas estratégias para adaptar a educação ao modelo de desenvolvimento econômico consolidado pela industrialização, de modo que “a

⁸⁹ De acordo com Romanelli (2009, p. 206), em 1960 o déficit de pessoas com qualificação de nível médio era de 73%

⁹⁰ A *United States Agency For International Development* foi uma agência governamental dos Estados Unidos que, tendo iniciado seus trabalhos em 1964, passou a oferecer consultoria ao regime militar brasileiro, sobretudo na esfera educacional. Os diversos convênios estabelecidos foram divulgados ao público no final de 1966. Alves (1968) explica que a filosofia educacional adotada pela USAID baseava-se em três pilares fundamentais: 1) educação e desenvolvimento, que envolvia a capacitação de profissionais para suprir as necessidades do mercado de trabalho, em vista de sua presumida expansão; 2) educação e segurança, objetivando a formação de um cidadão esclarecido, o que no contexto brasileiro se traduziu no ensino das matérias de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros (este último no Ensino Superior); e 3) educação e comunidade, buscando promover a integração entre escolas e comunidades locais, por meio de conselhos compostos por empresários e docentes.

mentalidade empresarial dava conteúdo ao desenvolvimento e a utilização de força garantindo a implantação do modelo”, reforça Romanelli (2009, p. 218). A concepção de mercado envolvida nesse processo, combinada com as medidas de exceção da área militar, definia as bases da política educacional. É assim que o desenvolvimentismo, a produtividade, a eficiência e o controle marcam o conteúdo da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

O PL nº 9/1971, que deu origem à nova Lei, chegou ao Congresso em regime de urgência. Encaminhado pelo coronel Jarbas Gonçalves Passarinho, Ministro da Educação do governo do general Emílio Garrastazu Médici, o PL demorou apenas 40 dias para ser analisado por uma comissão mista composta por 18 parlamentares do ARENA, e apenas 4 do MDB. Em seguida, foi encaminhado para votação em sessão conjunta do Senado e da Câmara. A aprovação no Congresso se deu com igual celeridade, sem espaço para debate. O país vivia sob a égide do AI-5. A discussão e a votação no Plenário do Congresso Nacional ocorreram em um único dia, em julho de 1971.

De acordo com Lei nº 5.692/1971, o ensino de 1º e 2º graus tinha por objetivo “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971, s/p.). De saída, chamamos atenção o objetivo de “qualificação para o trabalho” como afirmação da filosofia empresarial subjacente à nova legislação. Essa perspectiva ganha contornos mais claros quando observamos que, no âmbito do ensino de 2º grau, as principais medidas tinham como objetivo frear a demanda crescente pelo Ensino Superior, evitando-se, do ponto de vista dos legisladores, a criação de um contingente de desempregados de nível superior. A profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau aparece, portanto, como resposta a esse problema. Nesse contexto, a qualificação para o trabalho subordina todos os outros aspectos do desenvolvimento humano à lógica do mercado, reforçando a base liberal da educação e implicando uma tendência pedagógica que sobrepõe a técnica a todas as outras dimensões da experiência humana.

A Lei nº 5.692 tornou obrigatório o ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos (Art. 20), mas nada prescreveu sobre a obrigatoriedade do ensino de 2º grau. Para ingresso

no ensino de 2º grau, a nova lei exigia a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes. O ensino de 1º e 2º graus devia, obrigatoriamente, ser ministrado na língua nacional, e os estabelecimentos de ensino deviam ser organizados de maneira que assegurassem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos. Para tanto, a nova lei resguardava autonomia administrativa, didática e disciplinar aos estabelecimentos de ensino, conforme a aprovação de seus regimentos pelo Conselho de Educação correspondente. As novas diretrizes incentivam os sistemas de ensino a promoverem a oferta de diferentes modalidades de estudos integrados por um núcleo comum e obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada dedicada ao atendimento das “necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (Art. 4º).

Chama atenção a ênfase no estudo da língua nacional: “Art. 4º § 2º - No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. A ênfase no estudo da língua nacional refletia as características marcantes da versão de nacionalismo promovido pelo regime militar, que buscava consolidar seu poder e legitimar suas políticas autoritárias. Assim, o ensino da língua nacional não se limitava apenas à sua função instrumental como meio de comunicação; ele assumia um papel fundamental na disseminação dos valores e ideais que o regime considerava essenciais para a formação da consciência nacional, o que incluía a valorização da história e da cultura brasileiras sob uma perspectiva que frequentemente enfatizava uma narrativa de orgulho nacional, unidade e coesão, alinhada aos interesses do governo militar: “as forças produtivas e as relações de produção características do capitalismo somente se concretizam e expandem num universo de valores, ideias, noções e doutrinas apropriado”, reforça Ianni (1976 *apud* Romanelli, 2009, p. 209).

Ao destacar a língua nacional como expressão da cultura brasileira, o regime militar procurava reforçar um senso de identidade nacional homogênea, minimizando as diferenças regionais, étnicas e culturais que caracterizam a diversidade do Brasil, estratégia que interpretamos como uma tentativa de criar um sentimento de pertencimento e lealdade ao Estado-nação, elementos considerados fundamentais para a estabilidade e a manutenção do regime.

A oferta de habilitações profissionais com validade nacional foi regulamentada nas novas diretrizes, que incumbia os estabelecimentos de ensino pela “expedição dos certificados de conclusão de série, conjunto de disciplinas ou grau escolar e os diplomas ou certificados correspondentes às habilitações profissionais de todo o ensino de 2º grau, ou de parte deste” (Art. 16). Cumpre reforçar que as novas diretrizes determinavam, em caráter obrigatório, a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, e Programas de Saúde nos currículos do 1º e 2º graus.

A Lei nº 5.692 fixou a duração do ensino de 2º grau de acordo com as habilitações que lhe fossem articuladas, podendo variar de três a quatro séries anuais, compreendendo o mínimo de 2.200 a 2.900 horas de trabalho escolar efetivo. A conclusão do ensino de 2º grau habilitava o aluno ao prosseguimento de estudos em grau superior. A legislação permite também que os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau, quando equivalentes, fossem aproveitados em curso superior da mesma área ou áreas afins.

A propósito dessas análises, apresentamos no quadro a seguir uma síntese dos elementos de conjectura que situam a Lei nº 5.692/1971 em relação aos contextos dos ciclos de política informados por Ball & Bowe (1992) e Ball (1994).

Quadro 13 - Contextualização da Lei nº 5.692/1971 conforme Ball & Bowe

	Contextos inter-relacionados, não lineares, sem dimensão temporal ou sequencial, manifestados na forma de arenas, lugares e grupos de interesse			-	-
	CONTEXTO DE INFLUÊNCIA (arena onde as pp* são moldadas)	CONTEXTO DA PROD. DE TEXTO (arena em que as ideias que emergiram do contexto de influência começam a ser formalizadas em textos de política)	CONTEXTO DA PRÁTICA (arena de interpretação e recriação da pp*, onde a pp* produz seus efeitos)	CONTEXTO DOS RESULTADOS/EFEITOS (impacto da pp* nos sistemas educacionais e suas interações com as questões de justiça, igualdade, liberdade e desigualdade social)	CONTEXTO DA ESTRAT. POLÍTICA (análise das políticas implementadas no nível macro, incluindo revisões governamentais e respostas políticas)
Lei nº 5.692/1971	Enredos do Golpe de 1964 e instauração do regime militar: (a) fortalecimento da retórica anticomunista e interrupção do governo de João Goulart; (b) conspiração entre militares de alta patente e setores conservadores da sociedade, incluindo grandes empresários e apoio internacional; (c) fratura das instituições democráticas e enfraquecimento do Estado Democrático de Direito; (d) promulgação de uma nova Constituição Federal, em 1967; (e) severas restrições às liberdades civis e direitos humanos; (f) censura à imprensa, perseguição política e repressão violenta a opositores Continuidade da política de integração nacional Entremeios do chamado "Milagre Econômico" (1968-1973) Atração de mais investimentos estrangeiros Entremeios do AI-5: (a) fechamento do Congresso Nacional, cassação de mandatos, rigoroso controle sobre a imprensa e supressão da oposição política; (b) repressão a movimentos estudantis e sindicais; (c) detenção e exílio de intelectuais, ativistas, artistas e outros cidadãos envolvidos com a oposição ao governo militar	Parcerias com a agência norte-americana <i>United States Agency For International Development</i> (USAID) na busca pelo apoio técnico e financeiro para adequar o sistema educacional brasileiro na linha do desenvolvimento internacional baseado na teoria do capital humano. Concretização das estratégias de adaptação da educação ao modelo de desenvolvimento econômico consolidado pela industrialização Robustecimento da mentalidade empresarial que combinava as medidas de exceção da área militar com as bases da política educacional Consolidação de um modelo de Ensino Secundário conforme o paradigma desenvolvimentista da produtividade, da eficiência e do controle Influência da tendência tecnicista que advogava pela reordenação do processo educativo baseando-se nos princípios de racionalidade, da eficiência e da produtividade	Determinou-se obrigatório o ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos e sua conclusão tornou-se obrigatória para ingresso no ensino de 2º grau A Lei nº 5.692/1971 assegurava autonomia administrativa, didática e disciplinar aos estabelecimentos de ensino, conforme a aprovação de seus regimentos pelo Conselho de Educação correspondente O ensino de 1º grau passou a durar oito anos letivos e compreender, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades O ensino de 2º grau passou a durar três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente Os currículos do ensino de 1º e 2º graus foram organizados conforme um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada A integração compulsória do ensino profissionalizante ao ensino de 2º grau com objetivo de ampliar a formação de mão-de-obra qualificada à indústria, ao comércio e aos serviços e limitar o acesso ao Ensino Superior	A centralização do controle do currículo pelo governo federal ignorava as necessidades e contextos locais, potencialmente prejudicando regiões com menos recursos ou necessidades educacionais distintas A introdução obrigatória da educação profissionalizante restringia as opções de carreira dos estudantes, especialmente dos mais pobres, que não tinham a opção de escolher uma formação puramente acadêmica que levasse ao ensino superior, perpetuando ciclos de desigualdade Baseando-se na Doutrina da Segurança Nacional, na formação de recursos humanos para os setores industrial, agrícola e de serviços, e, especialmente, na teoria do capital humano, as novas diretrizes da educação de 1º e 2º grau reforçavam a tese da educação como meio de adaptação do indivíduo à sociedade empregando a cultura profissional como aparelho de manutenção da hegemonia política e econômica das classes dominantes	A implementação da Lei 5.692/1971 pode ser vista como uma extensão do controle político e ideológico do regime militar Ao centralizar o currículo e instituir a educação profissionalizante obrigatória, o governo buscava moldar uma força de trabalho que se alinhasse com os interesses do desenvolvimento nacional conforme definido pelo regime As críticas ao modelo educacional rígido e à baixa qualidade da formação profissionalizante levaram a revisões e reformas nas décadas seguintes Em resposta à crescente demanda por uma educação mais flexível e diversificada, as políticas educacionais seguintes desvincularam o ensino de 2º grau (Ensino Médio) da formação técnica obrigatória Embora a Lei 5.692/1971 tenha contribuído para a universalização do ensino obrigatório, a ênfase inicial na formação técnica sem a devida infraestrutura e qualidade contribuiu para desigualdades educacionais persistentes, especialmente entre alunos de diferentes estratos socioeconômicos

*pp – Políticas Públicas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas leituras de Dreifuss (1981), Reis (2000), Romanelli (2009), Barone, Bastos e Mattos (2015) e Ball & Bowe (1992) e Ball (1994)

Distinguindo-se da LDBEN de 1961, que, assumindo uma tendência renovadora, assinalava a autonomia do indivíduo e a formação de cultura geração como termo da educação escolar, a reforma da educação levada à efeito em 1971 pela Lei nº 5.692, assumia uma tendência tecnicista que advogava pela reordenação do processo educativo baseando-se nos princípios de racionalidade, da eficiência e da produtividade, respondendo, assim, à dinâmica de aceleração da globalização econômica observada no Brasil no fim dos anos 1950 e início dos 1960. Saviani (2008) destaca que a pedagogia tecnicista refletia uma visão de educação fortemente influenciada pelas demandas da eficiência produtiva próprias do modelo econômico capitalista, razão pela qual a organização do ensino havia convertido o foco que recaía sobre o professor (na pedagogia tradicional) e sobre o aluno (na pedagogia nova) para a organização racional dos meios com objetivo de desenvolver competências e habilidades práticas, frequentemente às custas de uma compreensão crítica e reflexiva da realidade social. Para o autor, a abordagem produtivista própria do tecnicismo enfatizava, de um lado, o papel significativo da educação no desenvolvimento do setor econômico, e, de outro, conferindo à escola a mais alta eficiência em termos de produtividade. Baseando-se na Doutrina da Segurança Nacional⁹¹, na formação de recursos humanos para os setores industrial, agrícola e de serviços, e, especialmente, na teoria do capital humano, as novas diretrizes da educação de 1º e 2º grau reforçavam a tese da educação como meio de adaptação do indivíduo à sociedade empregando a cultura profissional como aparelho de manutenção da hegemonia política e econômica das classes dominantes.

Beltrão (2017) destaca que a aprovação da Lei nº 5.692/1971 foi amplamente celebrada, especialmente entre os políticos e empresários que a justificavam afirmando a necessidade de superar o velho ensino acadêmico e literário que não formava nem para o trabalho, nem para a vida. No entanto, apenas um ano depois,

⁹¹ A Doutrina da Segurança Nacional, transformada em lei em 1968, com a publicação do Decreto nº 314/1968, era uma estratégia política e militar focada na manutenção da ordem interna e proteção do país contra supostas ameaças comunistas e subversivas. Valendo-se desse dispositivo, os militares ofereciam uma justificativa ideológica para o golpe de 1964 e para as práticas autoritárias subsequentes, incluindo a repressão a movimentos sociais, organizações políticas, estudantis e qualquer forma de oposição ao regime. A Doutrina da Segurança Nacional promoveu a ideia de que o desenvolvimento econômico e a estabilidade política só poderiam ser alcançados por meio do controle estatal rigoroso e da eliminação de influências consideradas ideologicamente contrárias aos interesses nacionais.

surgiam as primeiras críticas à reforma, evidenciando as dificuldades das escolas e dos governos na implantação do ensino profissionalizante:

Em novembro de 1972, o Jornal do Brasil deu voz a secretários estaduais de Educação que se queixavam da falta de recursos. “As despesas exigidas pelas mudanças tornaram a situação mais difícil e mesmo as injeções de verbas feitas pelo MEC não são suficientes para amenizar o déficit”, dizia a reportagem, citando a falta de professores e lembrando que muitas escolas tinham instalações precárias e estavam mal equipadas. “Poucas terão condições de proporcionar o ensino profissionalizante sem fazer gastos acima de suas possibilidades”, previa o jornal (Beltrão, 2017, s/p.).

Romanelli (2009) destaca que até a abertura da década de 1980 a profissionalização não havia sido implantada na maioria das escolas da rede pública, o que gerava imensas disparidades. O ensino profissional compulsório colocava na vala comum as boas escolas técnicas, uma vez que, por falta de investimento, a grande maioria dos estabelecimentos de ensino não tinham condições para oferecer adequadamente as habilitações previstas pela Lei nº 5.692/1971. Na prática, o ensino de 2º grau profissionalizante fortalecia a rede privada que, oportunamente, havia assumido a função de preparatória para o vestibular e, com isso, criando um novo tipo de escola: “os cursinhos”. O enfraquecimento da formação do magistério, que havia sido transformado em habilitação de 2º grau, e a extinção do caráter propedêutico do ensino de 2º grau ao Ensino Superior, tornava ainda mais elitizado o acesso às universidades.

Em 1982, Eduardo Portella, então Ministro da Educação, encaminhou ao Congresso Nacional o PL 25/1982. Segundo o Parecer 618/1982 do Conselho Federal de Educação, o objetivo da lei que se planejava aprovar era “corrigir o excesso de profissionalização obrigatória e a predominância da formação técnica em detrimento da educação geral no 2º grau”. Beltrão (2017) recorda que o relator da proposta, o deputado Rômulo Galvão (PDS-BA), defendia o fim do ensino profissionalizante obrigatório afirmando que nos dez anos de vigência da Lei nº 5.692/1971 foram observadas “inarredáveis dificuldades” em sua implantação:

Além da falta de professores especializados, equipamentos e instalações, Galvão citava outros fatores que motivavam a mudança da norma. A formação dos jovens ficou comprometida com o empobrecimento da cultura geral; a preparação para os cursos superiores passou a depender cada vez mais dos cursinhos; não se estabeleceu a correlação entre os técnicos formados e as necessidades do mercado; a profissionalização efetiva não

ocorreu, tendo sucesso apenas nos sistemas de treinamento como as escolas do Senai e do Senac (Beltrão, 2017, s/p.).

Após a apreciação do Congresso Nacional, com tramitação registrada pelo Senado Federal, o PL 25/1982 foi aprovada e deu origem à Lei nº 7.044, sancionada em 18 de outubro de 1982 pelo Presidente João Figueiredo.

As mudanças que foram levadas à termo com a alteração dos Artigos 1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 12, 16, 22, 30 e 76 da Lei nº 5.692/1971 tinham como objetivo extinguir o caráter obrigatório da profissionalização no ensino de 2º grau. A formação de habilitação profissional até então compulsória tornou-se opcional e a critério do estabelecimento de ensino: “Art. 4 § 2º À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, *poderá ensejar* habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (Brasil, 1982, s/p. – grifos nossos). A expressão “poderá ensejar habilitação profissional” indicava que, durante o ensino de 2º grau, os alunos poderiam obter uma qualificação que os preparasse para uma profissão específica – não se tratava mais de uma obrigação, mas uma possibilidade. Já a responsabilidade pela decisão sobre a oferta da habilitação profissional fora deixada à critério do estabelecimento de ensino, que tinha autonomia para incluir ou não os programas de formação profissional em seu currículo, dependendo de seus recursos, objetivos e contextos específicos.

Os mesmos amplos objetivos enunciados para o ensino de 2º grau pelo Artigo 1º na Lei nº 5.692/1971 foram preservados pelo Artigo 1º da Lei 7.044/1982: “desenvolvimento das potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. A diferença que indicamos haver entre os Artigos 1º de uma e outra Lei pode ser observada no emprego da expressão “preparação para o trabalho” em substituição à “qualificação para o trabalho”, conforme se notava na lei de 1971. Além disso, os conceitos de educação geral e formação técnica foram suprimidos com a alteração do Artigo 5º.

Embora o Art. 6º da nova lei permitisse que as empresas, em regime de cooperação com outras entidades públicas ou privadas, se responsabilizassem pela oferta de habilitações profissionais, na prática, a escola não foi liberada de uma educação tecnicista, pragmática e instrumentalizadora. Distante de reconhecer o ensino de 2º grau como um processo mais cultural e social em relação ao mundo do trabalho do que, necessariamente, de especialização de mão-de-obra, o

entendimento do Conselho Federal de Educação destacava que uma sólida cultura geral é “melhor sustento para o treinamento em serviço de qualquer ocupação que a especialização prematura” (Brasil, 1983, p. 23). Predominava, assim, a mentalidade tecnocrata e empresarial imposta à escola pública desde a Reforma Capanema, mas, especialmente aplicada com a vigência da Lei nº 5.692/1971.

Em tese, a Lei nº 7.044/1982 apresentava uma concepção de ensino aberta e flexível, permitindo, inclusive, que os estabelecimentos de ensino, aos quais se incumbiam a seleção, o ordenamento e a distribuição das disciplinas do currículo, pudessem incluir, em sua parte diversificada, estudos (matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas) não decorrentes da composição proposta pelos Conselhos Estaduais de Educação para os sistemas de ensino. Na prática, a alteração dos dispositivos referentes ao ensino profissionalizante não se demonstrava suficiente para modificar a concepção de educação entretecida nas últimas cinco décadas, o que terminava por revestir o ensino de 2º grau dos mesmos princípios tecnológicos, pragmáticos e científicos que representavam o desenvolvimentismo, a produtividade, a eficiência e o controle, que estreitavam a prática educativa como formação da mão-de-obra, escamoteando sua mediação como aquisição de um bem a ser trocado no mercado.

5.1.3 O lugar e o não-lugar da Filosofia como disciplina da escola secundária republicana (1946-1982)

A primeira reforma do Ensino Secundário levada à efeito após a redemocratização, em 1946, foi orientada pela Lei nº 4.024/1961, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional. Até então, prevaleceu o disposto pela reforma Capanema, que organizava essa etapa do ensino em dois ciclos: o Ginásio, com duração de quatro anos, e Colégio, com duração de 3 anos. O ciclo colegial compreendia dois cursos paralelos, o clássico e o científico – estes, embora distintos em seus objetivos, conservavam o modelo propedêutico que, conforme destacamos ao longo de nossas análises, acompanhara o Ensino Secundário não só após a transição do regime político, em 1889, mas também ao longo de todas as reformas que lhe foram impostas desde 1890. À Filosofia conservou-se o lugar de disciplina obrigatória na segunda e na terceira série do curso clássico, e na terceira série do

curso científico, de modo que as mudanças que se sentiram na sua oferta são notadas apenas a partir da reforma curricular operada em 1951.

No início de seu último mandato, o presidente Getúlio Vargas, nomeou o jornalista e empresário Ernesto Simões Filho como Ministro da Educação e Saúde. Simões Filho defendia que fosse realizada a revisão dos programas do Ensino Secundário com objetivo de descongestionar o currículo dos cursos ginásial e colegial. Ribeiro Júnior e Martins (2018) recordam que Simões Filho declarava-se favorável ao estudo das humanidades em base sólida, afirmando em seus discursos que, sem esse escopo de conhecimentos não se poderia educar o Brasil. Assim sendo, e com objetivo de atender à revisão solicitada pelo ministro, foi publicada, em 27 de fevereiro de 1951, a Portaria nº 456, que criou uma comissão destinada a reorganização dos currículos do Ensino Secundário.

Concomitante aos trabalhos da comissão responsável pela reforma do currículo do Ensino Secundário, Ribeiro Júnior e Martins (2018) observam um importante movimento político encabeçado pela Congregação do Colégio Pedro II pela devolução da autonomia didática do colégio para definição de seus programas de ensino. Os autores destacam que Nelson Romero, então diretor do Departamento Nacional do Ensino Secundário, no parecer de 03 de maio de 1951, apoiou a autonomia do colégio, sugerindo que o ministério poderia se beneficiar das propostas de programas da Congregação, fato que resultou na Portaria nº 614, de 10 de maio de 1951, que oficializou a elaboração dos programas de Ensino Secundário pelo Colégio Pedro II, com supervisão do Ministério da Educação e Saúde. A Portaria nº 614 reafirmava a posição do Ministério para expedição dos programas de ensino, explicitava que o Colégio Pedro II deveria submeter-se as orientações do Ministério, e reconhecia a competência da congregação do Colégio Pedro II na tarefa de elaborar os programas de ensino das disciplinas do Ensino Secundário, ato que deveria ser observado por todos os demais estabelecimentos de Ensino Secundário no Brasil, bem como os administradores do sistema, editoras e autores de livros didáticos.

A Reforma Curricular proposta por Simões Filho encontrava-se intrincada pelo contexto social e dos embates políticos que marcavam, desde 1946, a experiência democrática populista pela qual passava o país, refletindo, por consequência, as complexidades que permeavam os debates acerca dos propósitos educacionais, processo que, conforme destacam Ribeiro Júnior e Martins (2018), fora marcado por

conflitos entre partidários das escolas públicas laicas e defensores das escolas confessionais e outras instituições privadas. Conservadores e liberais encontravam-se ativamente engajados na busca de influenciar a organização do sistema de ensino e definir os elementos que poderiam sustentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que tramitava desde 1948 (Cartolano, 1985; Romanelli, 2009; Ribeiro Júnior; Martins, 2018).

Em Vechia e Lorenz (1998), observamos que as mudanças no programa de ensino do ciclo colegial nas reformas de 1942 e 1951 indiciam um significativo conjunto de ajustes nas disciplinas oferecidas nos cursos colegiais clássico e científico. A disciplina Inglês que era presente na primeira e segunda série do curso clássico foi excluída no currículo reformulado, o que nos parece representar uma tendência de mudança na ênfase linguística, já que as disciplinas de língua estrangeira como Francês, Espanhol, Latim e Grego conservaram seus lugares, sendo o Francês oferecido nas duas primeiras séries tanto do curso clássico como do curso científico, e as disciplinas Latim e Grego oferecidas nas três séries do curso clássico.

A disciplina Espanhol foi introduzida em todas as séries. Matemática, Física, Química, Geografia e Filosofia tiveram conservados seus lugares no currículo, embora com reajustes na estruturação das séries e focos específicos, como a Geografia Geral. A disciplina História Antiga, incluída em todas as séries, sugere um foco renovado em aspectos particulares da história. A disciplina História Natural, antes presente nas três séries do curso clássico e na segunda e terceira série do curso científico passou a ocupar lugar na terceira série do curso clássico e na segunda e terceira série do curso científico, agora especificada em categorias como Botânica, Geologia, Mineralogia, Zoologia, Biologia e Higiene, oferecendo, ao que nos parece, uma abordagem mais focada e integrada, diferindo do tratamento mais genérico do currículo anterior.

Especialmente no curso científico foram incluídas as disciplinas História Antiga e Geografia Geral, evidenciando o alinhamento entre os cursos em termos dos conteúdos de ciências humanas, reforçando a tese de Simões Filho a respeito da importância do estudo das humanidades em base sólida como condição fundamental para educar o Brasil. A disciplina Desenho que era oferecida em todas as séries do curso científico foi excluída.

A reforma curricular levada à efeito pela Portaria nº 614, de 10 de maio de 1951 reorienta a importância das línguas estrangeiras, com a inclusão do Espanhol e a exclusão do Inglês, quanto na especialização e detalhamento de conteúdos históricos e geográficos. O ajuste nas ciências naturais sugere uma tentativa de integrar mais explicitamente estes estudos ao cotidiano e às aplicações práticas, como a higiene, demonstrando o esforço de adaptar a educação às necessidades percebidas de competências linguísticas e de uma compreensão histórico-cultural mais profunda em resposta a mudanças no contexto político e cultural do Brasil e do mundo na época.

Assim como as demais reformas analisadas em nossos estudos, a reforma de 1951 reflete os jogos de interesses e poder que moldam seu contexto de influência, e, especialmente, as relações de interação e conflito que contrapõem os propósitos políticos e sociais que vinculam a reorganização do currículo aos critérios de renovação e de progresso que sustentam as novas formas de regulação social. A esse respeito, Goodson (2008) chama-nos atenção o fato de que a retórica das reformas educacionais é sempre essa, de modernizar o currículo para promover renovação e progresso, mesmo que, no final das contas, prevaleça a manutenção das tradições disciplinares, a exemplo da disciplina Ensino Religioso.

A análise que fazemos do lugar que o Ensino Religioso ocupa no currículo do Ensino Secundário assume a forma facultada de sua presença “o ensino religioso, de matrícula facultativa”, e as moderações do seu conteúdo, que deveria ser “ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno” e “sem ônus para os poderes públicos” (CF 1946, Art. 166, V; Brasil, 1961, Art. 97 § 1º) – estas últimas disposições foram excluídas em 1967 e em 1971, que manteve apenas o disposto da matrícula facultativa (CF 1967, Art. 168 § 3º, IV; Brasil, 1971, Art. 7º). Com isso, chamamos atenção para um jogo de interesses que permeava as disputas econômicas imbrincadas nas reformas educacionais desde Benjamin Constant, uma vez que a perda do prestígio histórico que a Igreja mantivera nos negócios de Estado nunca foi, de fato, superada pelos educadores católicos (Romanelli, 2009). E por duas razões: primeiro, porque a Igreja já havia perdido espaço num campo de atuação que antes lhe cabia com prioridade: a educação – vale lembrar que até a instalação da República e mesmo depois, até meados de 1930, o maior número dos estabelecimentos de Ensino Secundário eram particulares e pertenciam às ordens e congregações religiosas

católicas (Ribeiro, 1984); depois, porque a Igreja não se ressentia apenas do quinhão financeiro perdido com a função educadora do Estado: a perda do espaço de atuação no campo educacional representava, em última análise, a perda de um espaço historicamente ocupado na formação moral de uma sociedade que, desde sua origem, encontrou-se alicerçada sobre os valores do catolicismo. Os modos de existir inventados desde a Colônia não eram outros senão aqueles que foram outorgados pela Igreja Católica Romana. É então que surge a questão do Ensino Religioso como demarcação do território religioso no currículo da escola laica.

Às voltas da aprovação da LDBEN de 1961, a discussão sobre o Ensino Religioso ganhou novos contornos e o debate sobre a laicidade fora substituído pelo tema da liberdade de ensino, que, por seu lado, guardava não só os interesses comerciais dos setores privados ligados à oferta do ensino oficial, como também os interesses da Igreja pela recuperação de sua influência sobre a formação moral da sociedade. Romanelli (2009) destaca que nos enunciados de “liberdade de ensino” e “direito da família” encontravam-se apoiados os interesses dos intelectuais e educadores católicos pela restituição da ordem social conservadora e aristocrática perdida com a instalação da República, projeto denunciado pelo Professor Roque Barros que identificou, em suas análises, o aporte teológico da doutrina educacional postulado pelas encíclicas assinadas pelo Papa João XXIII. Na Declaração *Gravissimum Educationis*, João XXIII destaca, a respeito do processo social que perpassa os papéis dos pais, da sociedade civil e da Igreja na educação do homem que “Os pais, que transmitiram a vida aos filhos, têm uma gravíssima obrigação de educar a prole e, por isso, devem ser reconhecidos como seus primeiros e principais educadores”⁹². Na medida em que, no Brasil, a encíclica de João XXIII não poderia, por lei, requerer a exclusividade da educação para a família, a pauta conservadora se opôs ao monopólio do ensino pelo Estado, recorda Romanelli (2009).

À esteira das análises de Goodson (1995) a respeito da construção social do currículo (1991, 2018), bem como do conflito na comunidade das disciplinas (1995), parece-nos claro o empenho dos conservadores católicos pela manutenção do Ensino Religioso como disciplina escolar não reflete apenas a luta por espaço no currículo,

⁹² Cf. Concílio Vaticano II. Declaração *Gravissimum Educationis* sobre a Educação Cristã. Vaticano, 1965. Disponível em <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/NFC-Declaracao-gravissimum-educationis.pdf>. Acesso em fev. 2024.

mas, antes disso, pela manutenção do valor social da religião e, nesse âmbito, das influências mútuas que se estabelecem nas tramas de poder que subjazem o campo político. Disputava-se assim muito mais do que apenas a autoridade sobre a educação moral dos cidadãos em idade escolar básica: através do Ensino Religioso os conservadores católicos aspiravam contrapor o secularismo crescente e fortalecer os laços entre família, religião e Estado, em vista do controle sobre a cultura e a moralidade, e, particularmente, sobre a própria vida econômica e política – projeto que, diga-se de passagem, foi muito bem executado durante da ditadura militar.

Quanto à Filosofia, a reforma de 1951 conservou-lhe o lugar de disciplina obrigatória conforme se havia prescrito desde a Reforma Capanema: na segunda e terceira série do curso clássico e na terceira série do curso científico, sendo o seu programa de ensino comum aos dois cursos, distinguindo-se, entre um e outro, apenas pelo nível de aprofundamento que orientava o curso clássico em razão de seus objetivos. Assim sendo, a principal mudança que se sentiu diz respeito à carga horária da disciplina que foi, paulatinamente, sendo reduzida. Comparando-se com o regime de carga horária estabelecido em 1945 pelo Ministro da Educação e Saúde Raul Leitão Cunha, Cartolano (1985) informa que a frequência da Filosofia passou das três aulas semanais na segunda e na terceira série do curso clássico para quatro aulas semanais na segunda série do curso clássico e duas aulas semanais para a terceira série do curso clássico; por seu lado, as aulas semanais na terceira série do curso científico mantiveram-se em número de quatro, conforme se prescrevia anteriormente. Ainda em 1951, em 2 de outubro, foi publicada uma nova Portaria, de nº 966, que reestruturou a carga horária das disciplinas do curso colegial. O novo documento restringia a frequência da Filosofia no Ensino Secundário na medida em que reduzia para três o número de aulas tanto na segunda e na terceira série do curso clássico quanto na terceira série do curso científico (Cartolano, 1985). Encerrando o ciclo de reformas iniciado em 1951, em 1954 foi publicada a Portaria de nº 54 que reduziu o número de aulas de Filosofia para duas na segunda e terceira série do curso clássico e uma aula na terceira série do curso científico (Cartolano, 1985).

A contínua redução da carga horária a que foi submetida a disciplina de Filosofia nos cursos clássico e científico pode ser interpretada como parte de uma tendência mais ampla de ajustar o currículo do Ensino Secundário a um enfoque mais pragmático e técnico, possivelmente em resposta às necessidades percebidas de

modernização e industrialização do país. Mas não só. É possível que essa redução refletisse uma certa tentativa de limitar o espaço dos debates críticos e filosóficos que pudessem, de algum modo, incentivar questionamentos indesejados num contexto em que o populismo começava a ganhar força. Ora, a Filosofia, frequentemente associada ao fomento do pensamento crítico e questionador, poderia ser vista no cenário dos conflitos enunciados pela Guerra Fria e reverberados na política nacional, como uma ameaça em um ambiente cada vez mais polarizado. Contudo, para que essa hipótese se justifique, tornar-se-ia fundamental questionar: o ensino de Filosofia era suficientemente crítico ao ponto que pudesse incomodar as forças políticas representantes da elite hegemônica no pós-1946?

O esboço de uma resposta nos exige algumas considerações, primeiro, a respeito do programa de ensino da Filosofia, depois, da situação do ensino filosófico. Começemos por indagar o programa de ensino da Filosofia do Colégio Pedro II para o ano de 1951.

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. (Vechia; Lorenz, 1998, p. 396-397).

O programa de ensino de filosofia indicia o esforço pelo desenvolvimento das habilidades críticas e reflexivas, considerando a lógica, a metodologia científica, a psicologia, a estética, a moral e a sociologia, conteúdos que, como entendemos, indicam a intenção de oferecer aos alunos uma base sólida não apenas em raciocínio lógico, mas também em compreensão ética e estética do mundo ao seu redor. Cartolano (1985) corrobora nossa perspectiva. Em suas análises sobre a presença da disciplina Filosofia no contexto educacional 1930-1971, a autora recorda que o ensino de Filosofia no programa de 1951 conservava os objetivos que lhe foram assinalados por Capanema, em 1942. Assim, sua presença no Ensino Secundário permanecia justificada em razão da crença que lhe era atribuída na promoção da formação cultural e moral dos alunos. Com a Filosofia buscava-se acomodar e integrar o conteúdo do saber humano.

Como se vê, o programa de ensino abrangia temas como lógica, ética, psicologia, sociologia e cosmologia⁹³, este último exclusivo do curso científico. O estudo dos métodos ou a metodologia científica, incluindo-se o estudo dos métodos da matemática das ciências físico-químicas, das ciências morais, da psicologia e da sociologia eram também objeto das aulas de Filosofia. O conteúdo de lógica recebia especial ênfase na segunda série do curso clássico, enquanto a ética e a sociologia eram mais destacadas na terceira série, refletindo a progressão na complexidade e profundidade dos temas abordados à medida que os estudantes avançavam no curso.

Considerando a demanda econômica pelo desenvolvimento científico e tecnológico que marcava a década de 1950, a ênfase nos estudos da lógica não parece assinalar qualquer intenção de formar, no aluno, as habilidades do pensamento filosófico analítico. Sobre a relevância da lógica no currículo de Filosofia do Ensino Secundário, Cartolano (1985, p. 60) destaca: “[...] pode ser entendida como uma contribuição à formação intelectual, reivindicação da Lei Orgânica do Ensino Secundário e, também, a formação científica do adolescente”. Nós, no entanto, entendemos que a relevância desses estudos siga um pouco além da contribuição da formação científica do estudante. A necessidade de formar cidadãos capazes de participar efetivamente de uma sociedade cada vez mais baseada em conhecimento

⁹³ A indicação do conteúdo de cosmologia no programa de ensino do curso científico parece refletir a tentativa de abordar os avanços contemporâneos no campo da física, especialmente aqueles impulsionados pelos estudos de Albert Einstein no início do século.

e inovação instrumentalizava o conteúdo da lógica e da metodologia científica. O que está em jogo é a conformação do ensino à racionalidade técnica: a prioridade dada aos conteúdos de lógica e metodologia científica indica a intenção de prover os estudantes das ferramentas que lhes permita abordar problemas do cotidiano de maneira sistemática e racional, habilidades valorizadas em ambientes industriais e científicos, o que reflete um esforço de formar indivíduos que pudessem contribuir de modo eficiente para o progresso técnico e econômico desejado pela agenda econômica populista.

Além disso, entendemos que a integração dos conteúdos da psicologia, estética, moral e sociologia, embora aparentemente mais amplas e menos técnicas, a intento semelhante na medida em que são ensinados em razão de sua aplicabilidade em contextos sociais e profissionais específicos. No contexto urbano e industrial que se desenhara, a compreensão das dinâmicas sociais e éticas não se fazia fundamental apenas para o desenvolvimento pessoal, mas também para a manutenção de uma força de trabalho coesa e uma sociedade estável em tempos de mudança política rápida.

Sobre a situação do ensino filosófico, recobramos as contribuições de Cruz Costa ao encontro de professores de Filosofia realizado em fins de 1958 em Recife. Dos programas da disciplina aos estudantes, passando pelo professor e os manuais escolares, Cruz Costa (1959, p. 113) questiona: “[...] no ensino de filosofia, o que mais valerá: o programa ou o professor?”. E afirma: “com maus programas é possível levar alguém a pensar, se o professor se salva. Com mau professor, não há programas ótimos”.

Ao questionar a importância relativa do programa de ensino, Cruz Costa sugere que um bom programa de Filosofia não existe “in abstracto”. Ao contrário, ele é concreto, dependendo do professor e da turma, especialmente do professor. Nesse sentido, o proveito do convívio filosófico em sala de aula depende mais significativamente da habilidade e do comprometimento do professor do que, especificamente, da qualidade do programa do ensino: é o professor que pode “[...] despertar, no estudante, o amor e o gosto da reflexão, se ele tiver esse amor e esse gosto, condições essenciais para transferir, ou mais exatamente, para auxiliar o nascimento de uma pequena centelha de pensamento naquele que o ouve e com o qual convive” (Cruz Costa, 1959, p. 114).

Ocorre que mesmo com os vastos plano de ensino que resultaram das inúmeras reformas educacionais levadas à efeito desde 1890, ou com a larga abertura de cursos de Filosofia, Ciência e Letras desde 1932, a presença da Filosofia no Ensino Secundário conservava um papel não muito diferente daquele que caracterizou sua presença histórica no Brasil, ora como orientação dos estudos clássicos, ora como instrumentalização dos sistemas e governos conservadores, conforme analisamos a respeito de sua presença no Estado Novo. Citando o Anuário Estatístico do Brasil, publicado pelo IBGE, em 1957, Cruz Costa destaca que até a presente data haviam sido criados 359 cursos de Filosofia, Ciências e Letras, e que estes, sendo responsáveis pela formação de professores, encontravam-se, pela ausência de uma política adequada, à beira da desmoralização: “por mais complicadas que sejam as elaborações de ideologias desenvolvimentistas, afigura-se-nos que nessas condições, não nos libertaremos do colonialismo... E, qualquer ensino filosófico se revelará ineficaz para não dizer ridículo” (Cruz Costa, 1959, p 114). Daí o motivo pelo qual filósofos como Leandro Konder se posicionavam de modo tão severo em relação à ausência de uma formação de professores de filosofia de base sólida e clara consciência de ofício do filósofo o em sala de aula:

[...] a elaboração filosófica que se fez no Brasil até o recente surto de industrialização só pode nos inspirar desprezo; ou, no máximo, condescendência paternalista. Respeitados os parâmetros de uma certa tradição da história das ciências e disciplinas do saber, os filósofos brasileiros, em sentido estrito, foram intelectuais bizarros, desprovidos de rigor; ou então epígonos desinteressantes (Konder, 1981, p. 30).

Assim, para que pudéssemos afirmar que a redução da carga horária da Filosofia no Ensino Secundário resultava da intenção de limitar a capacidade de questionamento crítico, talvez em resposta às incertezas e instabilidades políticas do período, nós teríamos que afirmar a existência de uma Filosofia escolar suficientemente alinhada com os propósitos clássicos da disciplina e, portanto, fundadora de uma cultura reflexiva, crítica e criativa na escola, e, mais, que havia em razão de seus predicados a legitimação social de sua *episteme*.

Diferente disso, a discussão a respeito da permanência ou não da Filosofia no Ensino Secundário encontrava-se cercada de considerações outras sobre a capacidade de compreensão dos jovens acerca dos problemas de ordem especulativa ou, ainda, da necessidade de substituir a formação do homem erudito pelo homem

prático, aponta Cruz Costa (1959). Assim, parece-nos certo de que a redução gradativa da carga horária da Filosofia refletia uma complexa interação entre as demandas de modernização econômica e as influências políticas do populismo. Contudo, uma interação que se estabelecia no campo do pragmatismo que terminava por ajustar conteúdo educacional às necessidades práticas percebidas, mas também refletiam e reforçavam as dinâmicas de poder e controle social em um momento crítico da história brasileira.

É consenso entre os pesquisadores da história da educação brasileira que quando a Lei nº 4.024 foi publicada, em 1961, ela já se encontrava ultrapassada: os avanços que ela sinalizava à época de sua apresentação como anteprojeto, em 1948, haviam envelhecido. O Brasil havia deixado de ser um país semiurbano de economia predominantemente agrícola para ser um país urbano de economia industrial. Os novos arranjos políticos, econômicos e sociais exigiam uma escola secundária que atendesse as demandas por uma força de trabalho qualificada ao enfrentamento dos desafios tecnológicos impostos pela industrialização. No entanto, conforme pontuamos na sessão anterior, a LDBEN não promoveu alterações na estrutura do Ensino Secundário, preservando-lhe a mesma forma que lhe fora dada na reforma Capanema, com a diferença que, agora, havia quatro modelos de currículo para o ciclo colegial. Cartolano (1985) destaca que, nesse formato, até cinco disciplinas obrigatórias eram indicadas pelo CFE para todos os sistemas de ensino médio, cabendo aos Conselhos Estaduais, quando criados, indicar as disciplinas complementares e as optativas dos estabelecimentos.

Cartolano (1985) recorda que no sistema federal de ensino eram obrigatórias as disciplinas Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Já as disciplinas complementares formavam os seguintes conjuntos:

desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua estrangeira moderna, ou uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna, ou duas línguas estrangeiras modernas, em ambos os ciclos, ou uma língua estrangeira moderna e **filosofia**, esta apenas no 2º ciclo (Cartolano, 1985, p. 64).

Por seu lado, as disciplinas optativas encontravam-se assim relacionadas: línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito usual, elementos de

economia, noções de contabilidade, noções de biblioteconomia, puericultura, higiene e dietética (Cartolano, 1985).

Atendendo ao proposto pela Lei nº 4.024, a Filosofia passou a ser sugerida como disciplina complementar no currículo secundário. Ocorre que com a descentralização do ensino a indicação das disciplinas complementares e optativas passou a ser responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação. Em São Paulo, por exemplo, o Conselho Estadual de Educação (CEE) continuou sugerindo a Filosofia como disciplina complementar, devendo ser oferecida ao lado de uma língua estrangeira que poderia ser o Francês, o Inglês ou o Latim. A disciplina Filosofia era oferecida na segunda e terceira série do curso clássico e do curso eclético, e na segunda série do curso científico, com a justificativa de que os saberes filosóficos constituem o complemento necessário ao desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico, bem como à reflexão pessoal e à liberdade intelectual, habilidades construídas no diálogo com as demais disciplinas e na investigação das questões metafísicas que transcendem as soluções imediatas das ciências (Cartolano, 1985).

Ora, se assumimos as premissas de que “[...] a organização da educação numa sociedade é antes de tudo um problema de ordem política e, nesse sentido, reflexo das lutas em torno do poder” (Cartolano, 1985, p. 66), e que uma disciplina escolar é “[...] apenas um de um número de prismas através dos quais podemos vislumbrar ou arcabouço estrutural que rodeia o ensino público” (Goodson, 2008, p. 28), então, cremos poder afirmar que o jogo de presença e ausência que marcou o lugar e o não lugar da Filosofia como disciplina do Ensino Secundário entre 1946 e 1964 não foi apurado senão pelo conjunto das influências políticas e sociais que, historicamente, têm determinado quais conhecimentos são ou não essenciais, centrais ou periféricos em relação ao tipo de formação intelectual e cultural necessária ao tipo de sociedade que se pretendeu criar ou conservar no contexto maior das complexas dinâmicas de poder que moldaram o Brasil desde a instalação da República.

Especialmente no período posterior a 1946, o contexto da industrialização e da necessidade de uma população mais educada e tecnicamente competente fortalecia o discurso de que a Filosofia permanecia distante da realidade social, econômica e política mais ampla e que, por isso, poderia ocupar o lugar de conhecimento complementar em privilégio daqueles outros conhecimentos

socialmente reconhecidos como mais importantes na despesa das exigências econômicas e políticas de produzir trabalhadores eficientes para uma economia emergente. Assim, enquanto a Filosofia permanecia como uma disciplina complementar, seu papel se encontrava limitado e frequentemente subordinado às necessidades de um currículo que buscava alinhar a educação secundária com os imperativos de desenvolvimento nacional e progresso tecnológico.

O golpe militar de 1964 e as relações sociais, políticas e econômicas que se arranjaram a partir de então modificaram ainda mais sensivelmente as políticas educacionais que, por sua vez, passaram a refletir de modo direto a contenção instituída e o novo modelo de desenvolvimento. Cartolano (1985) pontua que a expansão econômica impulsionada pela introdução de capital estrangeiro com o apoio do regime militar, a adoção da doutrina da segurança nacional como principal eixo das políticas internas e externas do país, e os incentivos à educação como parte da assistência externa para o desenvolvimento econômico constitui o conjunto dos fatores responsáveis pela progressiva retirada da Filosofia do currículo do Ensino Secundário.

A concepção empresarialista, burocrática e centralizadora que pautava o modelo de currículo importado em razão dos acordos MEC-USAID expressava razões claras: visava atender às demandas de um mercado de trabalho em rápida transformação, que necessitava de habilidades técnicas específicas alinhadas aos interesses econômicos e políticos predominantes (Ribeiro, 1984; Romanelli, 2009).

De acordo com Goodson (2008), a reestruturação global do ensino ao redor dos princípios de mercado de escolha e autogestão com maior padronização e centralização dos currículos e dos exames respondia à expansão da economia keynesiana e à crença no poder do estado de bem-estar baseado nas políticas de crescimento e expansão e a abertura do capital. Nesse contexto, a seletividade dos conteúdos do currículo no enalço da racionalidade técnica e da técnica como método de elaboração de competências era o que, precisamente, garantia uma formação homogênea que correspondesse às expectativas de desenvolvimento industrial e tecnológico impulsionado por investimentos estrangeiros, refletindo uma visão de educação como ferramenta estratégica para o crescimento nacional e a inserção competitiva no contexto global.

Conforme a Lei nº 5.692/1971, o currículo do ensino de 2º grau encontrava-se estruturado com base em um “núcleo comum”, obrigatório em âmbito nacional, e uma “parte diversificada”. O núcleo comum era composto das disciplinas obrigatórias de Comunicação e Expressão, que abrangia a disciplina de Língua Portuguesa e línguas estrangeiras, Estudos Sociais, que compreendia as disciplinas História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), e Ciências, que incluía as disciplinas Matemática, Física e Biologia. Além disso, foram incorporadas em caráter obrigatório as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), Educação Física, Educação Artística e programas de saúde (Brasil, 1971, s/p.). Vale lembrar que a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) foi criada através da Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que determinava sua oferta nas três séries do ensino 2º grau (Cartolano, 1985).

A parte diversificada foi deixada à responsabilidade dos Estados, que deveriam definir suas próprias diretrizes curriculares, adaptando-as às necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (Art. 4º). Essa segmentação permitia aos Estados escolher entre uma variedade de disciplinas optativas, categorizadas como “educação geral” ou direcionadas à “formação especial”, que incluía a preparação para o mercado de trabalho. A Filosofia, por seu lado, foi realocada na parte diversificada do currículo.

Considerada a redução sistemática operada sobre a carga horária da disciplina a partir da reforma de 1951 e, seguindo-se o feito da LDBEN de 1961, quando fora tratada como disciplina complementar, ou, ainda, da proposição do CEE de São Paulo, em 1968, quando fora tratada como disciplina optativa, não seria difícil argumentar a reforma de 1971 levou à termo o processo de exclusão que cingia a disciplina há duas décadas. Entretanto, cabe ponderar que a disciplina não foi excluída, não ao menos do ponto de vista formal. Embora a disciplina não integrasse o núcleo comum obrigatório do currículo, ainda existia a possibilidade de sua inclusão como uma das disciplinas optativas de educação geral, conforme previa a legislação. Ainda que existissem barreiras práticas que dificultassem sua adoção, não havia um impedimento legal expresso que proibisse a inclusão da Filosofia como disciplina no currículo do ensino de 2º grau.

Cartolano (1985) e Silveira (1994) consideram que a ação extenuante dos espaços de caráter humanista dentro e fora da escola tinha como foco a extinção das ações contra ideológicas e o treinamento de uma força de trabalho especializada para atender as necessidades do processo produtivo. Para Cartolano (1985), a substituição da Filosofia pela disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) se devia, em grande parte, ao caráter crítico predicado dos saberes filosóficos. Assim, “[...] à medida que se propunha formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade [...], procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político” (Cartolano, 1985, p. 74).

Por seu lado, Silveira (1994) afirma que a participação de professores e alunos de Filosofia nos movimentos de resistência à ditadura militar, assim como as acusações que pesavam sobre a Filosofia como instrumento de doutrinação ideológica marxista e a rígida política de controle exercida por meio dos programas de ensino que patrocinava o discurso da neutralidade e imparcialidade das funções pedagógicas e, por fim, a adequação do sistema de ensino ao modelo econômico que exigia não só a formação de mão-de-obra, como também a legitimação da estrutura social, parecia “[...] indiciar que o Estado de Segurança Nacional tinha razões para desconfiar do ensino de Filosofia no segundo grau” (Silveira, 1994, p. 85).

Do nosso ponto de vista, afirmar que as razões que subjazem a marginalização da Filosofia do currículo do ensino de 2º grau encontram-se justificadas apenas em virtude da natureza subversiva que se atribui à disciplina reduz sobremaneira o contexto histórico. É certo que a reforma de 1971 encontrava-se circunstanciada pelo AI-5, e que a Filosofia dispõe, em razão de sua epistemologia e método, dos recursos que permitem aos estudantes realizar a crítica dos problemas sociais e políticos que arranjam o tempo presente. Contudo, há que considerar também que “até o surgimento das primeiras faculdades de filosofia, na década de 30, o ensino da filosofia era a ocupação marginal de juristas, padres, ex-seminaristas, políticos, e mesmo de médicos e engenheiros” (Moraes, 1980, p. 57), de modo que, desde os Jesuítas, a tradição filosófica no Brasil e o filosofar como atividade intelectual pouco ou nada se relacionava com a criação de solução dos problemas de forma criativa e original. Opondo-se à essa perspectiva, Silveira (1994, p. 130) destaca que, ainda assim, seria difícil imaginar que o ensino da Filosofia não “[...] despertasse

algum tipo de questionamento, de reflexão, ainda que não fosse essa a intenção de seus agentes”.

Ocorre que, até então, a Filosofia, na escola ou na universidade, distinguia-se, antes de qualquer coisa, como hermenêutica dos conceitos e sistemas filosóficos. Ora, se a reforma de 1971 menosprezou a função clássica e propedêutica do Ensino Secundário, prosperando a formação profissionalizante, qual razão haveria para conservar entre os conteúdos obrigatórios uma disciplina marcada pela ausência de raízes culturais, alheia às condições sociais e ao contexto histórico da realidade do país? Concentrada em torno dos problemas metafísicos e, encontrando-se “‘desinteressada’, preocupada apenas em trazer benefícios espirituais, uma ascese” (Moraes, 1980, p. 59), a Filosofia relacionava-se “muito mais com a consciência da crise e muito menos como um projeto para sair da crise” (Carminati, 2007, p. 9). Por isso, inclusive, dentre as razões descritas pelo governo militar como justificativa para o afastamento da Filosofia do currículo do ensino de 2º grau, dizia-se que o seu conteúdo profundamente abstrato e complexo não despertava o interesse dos alunos secundarista, que o foco profissionalizante dado ao novo currículo encontrava-se em descompasso com o ensino da Filosofia que, afinal, não profissionalizava, e, por fim, que não havendo cobrança pelo conteúdo filosófico nos exames vestibulares, não existia, portanto, razão para conservá-la no currículo do 2º grau.

Onde estaria, então, a ameaça enunciada por Cartolano (1985), Silveira (1994) e tantos outros autores que afiançaram, a exemplo de Pegoraro (1979, p. 15), a hipótese de que a “sem dúvida, a filosofia foi retirada por razões ideológicas e estratégicas inspiradas na segurança nacional [...] A disciplina era considerada perigosa, pois poderia desviar a juventude do pensamento oficial”.

Concordamos que a Filosofia, naturalmente ligada à discussão de ideias, sistemas, teorias etc., tenha sim, ganhado a antipatia dos militares que governavam desde 1964. O sentido de liberdade inerente à atividade filosófica por si só confrontava o senso autoritário do regime. Além disso, nada mais contraproducente à pedagogia tecnicista do que o ócio filosófico. O que nos chama atenção é que essa mesma Filosofia encontrava lugar no currículo do Ensino Secundário no contexto de autoritário e de exceção do Estado Novo varguista. Uma presença-ausente, sejamos claros, mas, ainda assim, uma presença que, do ponto de vista da epistemologia social

do currículo (Goodson, 1991, 1995, 2018), aponta para a definição de um lugar que, sendo politicamente disputado, constituiu-se, em alguma medida, socialmente válido.

Para nós, o que distingue os dois cenários diz respeito mais ao incômodo produzido pelos “intelectuais públicos”⁹⁴ ligados às Ciências Humanas do que, propriamente, aos efeitos produzidos pela Filosofia sobre o aluno secundarista. Se por um lado, a alegação da perniciosidade da Filosofia como saber subversivo nos exigiria reconhecer que, na escola secundária, o ensino da Filosofia era radicalmente crítico, o que, como temos notado, não acontecia⁹⁵, por outro, qualquer organização mais próxima das ideias da esquerda apresentava-se, consequentemente, mais próxima do comunismo, dinâmica de relação que colocava sob suspeita e reconhecia como “inimigos internos” quaisquer intelectuais, professores, artistas, estudantes, sindicalistas ligados às Ciências Humanas. Era um movimento duplo-circular: a identificação de inimigos promovia a propaganda de unificação do Estado nacional, fomentando no imaginário coletivo a percepção de uma nação coesa e indivisível ao mesmo tempo que interessava superestimar a ameaça de subversão como forma de legitimar o uso da repressão que garantia o avanço de um regime autoritário, e, consequentemente, a continuidade de uma ordem política e econômica favorecedora das elites dominantes.

Não tomamos como inquestionável a crítica do caráter acrítico da Filosofia ensinada nas escolas nos idos de 1970. E não pretendemos, de modo algum, questionar a legitimidade da Filosofia como disciplina obrigatória na formação do estudante secundarista. Muito pelo contrário. Assim como advogamos em nossa pesquisa de Mestrado pela presença contínua da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, em razão do exercício que lhe é inerente na dinâmica de interação subjetiva em que os indivíduos elaboram as suas visões de mundo e se elaboram no mundo através do pensamento, também agora, e em virtude das itinerâncias históricas que

⁹⁴ O termo “intelectual público” é utilizado pelo professor e doutor em Filosofia Ivan Domingues para referenciar os intelectuais que surgiram no contexto de fundação e expansão da universidade brasileira e que atuaram pelo enriquecimento do debate público dos problemas sociais, políticos, éticos e culturais. Exemplo disso é o Professor e Doutor Álvaro Vieira Pinto, considerado, no entender de muitos, “o único filósofo candidato filósofo brasileiro e intelectual público nos anos 1930-1960” (DOMINGUES, 2017, p. 423). Vieira Pinto foi cassado pelo regime militar, e, no exílio, viu sua carreira pública barrada, o que terminou por minar a irradiação pública de suas ideias.

⁹⁵ A esse respeito, Carminati (2007, p. 8) pondera que, naquele momento, “[...] uma filosofia submissa e obediente parecia pouco rentável aos olhos dos tecnocratas, tratando-se de uma disciplina com pouca ou nenhuma “utilidade” para um país que havia feito uma opção clara por um projeto de desenvolvimento”.

nos trouxeram até este ponto de nossas análises, sentenciamos em favor da Filosofia escolar como saber capaz de redesenhar-se como reflexão do seu próprio tempo. Todavia, e em vista dos objetivos que nos orientam neste trabalho, consideramos fundamental colocar em questão o contexto social e político maior que implica a disputa pela seleção e distribuição das disciplinas que compõem o currículo escolar, comprometendo a presença como saber social válido.

Assim, parece-nos claro que o estabelecimento de uma relação direta e imediata entre educação e produção capitalista através da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau indicia um projeto de organização racional do currículo que fosse capaz de minimizar as interferências que pudessem pôr em risco sua eficiência do modelo político-econômico radicado com o regime militar. Desse modo, o não-lugar ocupado pela Filosofia na reforma imposta pela Lei nº 5.692/1971 respondia menos às razões ideológicas que consideram a disciplina “perigosa” – e que comumente pautam a investigação da educação no referido período –, e mais ao jogo de interesses políticos e econômicos articulados pelo empenho de expansão do capitalismo industrial e estabilização do discurso nacionalista que sustentava a ideia de comunidade indivisa ao mesmo tempo que conformava uma classe proletária capaz de levar a termo o processo de acumulação de capital através da internacionalização da economia.

Para encerrarmos o arco temporal do período que nos interessou examinar, destacamos a redação do Art. 5º da Lei nº 7.044/1982. Levada a efeito com o objetivo de extinguir o caráter obrigatório da profissionalização no ensino de 2º grau e, assim, resolver parte dos muitos problemas gerados pela profissionalização compulsória, a nova lei permitia aos estabelecimentos de ensino, aos quais se incumbia a responsabilidade de estruturação de seus currículos, incluir na parte diversificada da grade estudos não decorrentes das matérias relacionadas pelos Conselhos Estaduais de Educação, disposição que oportunizou a reintrodução facultativa da disciplina de Filosofia no currículo do ensino de 2º grau.

Cumpramos destacar que o aceno de possibilidade dado pelo Art. 5º da Lei nº 7.044/1982 não garantia à Filosofia um lugar entre as demais disciplinas que compunham a parte diversificada do currículo do 2º grau, já que a escolha pela disciplina dependia, como temos notado em Goodson (1995) a respeito do caráter monolítico das matérias escolares e do conflito na comunidade das disciplinas, dos

interesses mobilizados por diferentes atores e setores da sociedade em torno dos saberes ensinados na escola. Ademais, a tendência de permitir às escolas a liberdade de organizarem a parte diversificada do currículo reivindicava um controle menos rígido dos Conselhos Estaduais de Educação, e essa reivindicação, por sua vez, coincidia com a disposição libertadora desses órgãos, considerando que o espaço concedido era mínimo (mantendo-se obrigatórios o núcleo comum e a preparação para o trabalho) e, possivelmente, insignificante, destaca Romanelli (2009).

A liberdade concedida, dentro de certos limites e não sendo uma conquista das próprias escolas, levava à predominância do senso comum, do empírico e a uma visão setorizada das funções e objetivos do ensino de 2º grau, considerando sua apropriação pelas classes médias. Nesse sentido, não só o caráter optativo, mas também o contexto das tensões políticas que caracterizavam o período, designava uma vez mais à Filosofia a condição de uma presença-ausente. Exatamente porque a apropriação da realidade a partir do lugar onde se desenvolve a atividade produtiva faz com que cada classe social tenha, em relação à totalidade do real, uma visão recortada e uma prática fragmentária, é que o ensejo de sua presença dependia, antes de mais nada, de que os saberes que lhe são estatutários fossem consonantes com a visão de mundo legitimada pelos grupos de interesse que disputavam o ensino de 2º grau.

O movimento de inclusão ou exclusão das disciplinas de um currículo, como no caso da Filosofia, e consequentemente a marcação de sua presença, como em 1946 e 1951, sua presença-ausente, como em 1954 e 1961, da sua completa ausência, como em 1971, ou da sua presença-ausente, em 1982, reflete uma dinâmica de poder sobremaneira complexa na medida em que evidencia a luta política pela ocupação do currículo do Ensino Secundário, um movimento de mútua implicação e negociação da agenda política e econômica estruturada pela consolidação e expansão do capital industrial, assim como da dinâmica social e cultural mobilizada pelo contexto do regime dos enredamentos outros discutidos por Goodson (1995) em relação às comunidades disciplinares e suas lutas por reconhecimento e recursos no currículo escolar.

O caráter tecnicista sobre o qual encontravam-se alicerçadas as reformas educacionais levada à efeito com a Lei nº 5.692/1971 e a Lei nº 7044/1982 orientava a seleção e a distribuição do conhecimento no sentido de responder às novas

exigências de formação imbuídas dos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade, e, em virtude demandas da sociedade industrial, tecnológica e econômica, tornar esse novo modelo de ensino socialmente aceito por mais desigual que ele pudesse ser, por mais desigualdade que ele pudesse produzir. As disciplinas escolares, incluindo a Filosofia, encontravam-se notadas nesse espaço de disputas, e sua presença, ausência ou a sua presença-ausente não é definida senão pela complexidade das lutas sociais em torno da discussão que se realiza a respeito da validade e da legitimidade do seu conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando é que podemos dizer ter provado algo? Seria útil que a linguagem nos oferecesse uma escala de provas – algo como prova de força quatro, cinco –, que pesasse o ônus da prova. O ônus é de quem suspeita. Mas nenhuma afirmação histórica pode ser considerada definitiva: toda afirmação é verdadeira até que se prove o contrário.

(Carlo Ginzburg, em entrevista concedida ao Jornal Folha de São Paulo, 2010)

A trajetória da Filosofia como disciplina escolar no Ensino Secundário brasileiro é emblemática das lutas mais amplas pelo controle político do currículo. Diferentemente das muitas outras disciplinas que foram “inventadas” na escola antes de suas “disciplinas-mãe” (Goodson, 2018), a Filosofia conserva uma trajetória histórica inversa e distinta. Ao contrário de disciplinas como Biologia ou Química, cuja legitimação nas escolas precedeu seu estabelecimento como campos científicos devido a pressões industriais ou políticas, a Filosofia foi introduzida no currículo escolar a partir do século XVI principalmente como uma resposta aos propósitos de conformação de uma elite erudita, religiosa e moralmente apoiada sobre os princípios e os valores do conservadorismo. No Brasil, sua inclusão nos programas de ensino dos Jesuítas não foi isenta dos interesses políticos, sociais e econômicos que cercavam e disputavam o currículo e as disciplinas escolares no contexto da colonização.

O trabalho realizado nos colégios e seminários da Companhia de Jesus não aspirava outro propósito senão a revitalização da doutrina, a moralização do clero e a confirmação das tradições em um tempo marcado pela ascensão do racionalismo cartesiano e o enfraquecimento da hegemonia política e espiritual do catolicismo frente ao movimento reformista de Lutero – os conteúdos filosóficos serviam, então, à conformação intelectual e disciplinar necessárias à criação de uma elite erudita, religiosa e moralmente apoiada sobre os princípios e valores do conservadorismo político europeu. O acesso aos conhecimentos filosóficos se encontrava limitado pela repetição e memorização dos sistemas filosóficos. Conservando suas raízes clássicas e acadêmicas, essa Filosofia, subordinada à fé, servia aos propósitos das classes

dominantes, promovendo a formação de indivíduos letrados, eruditos e devotos ao catolicismo.

No período que nos interessou analisar, entre 1890 e 1982, a trajetória da Filosofia como disciplina escolar no Ensino Secundário reflete uma dinâmica de descontinuidade, idas e vindas que ilustram, num movimento de inclusão e exclusão, um jogo de presença e ausência, mas de também de presença-ausente diretamente ligado, em primeiro lugar, ao curso das reformas educacionais experimentadas em virtude das mudanças de regime político e dos modelos econômicos – primeiro, do agrário-exportador para agrário-comercial-exportador; depois, do agrário-comercial-exportador para o nacional-desenvolvimentista com base na industrialização – e, em consequência disso, à premissa de que a dinâmica de inclusão e a exclusão das disciplinas de um currículo encontra-se “[...] engastada nas restrições contraditórias e nas trajetórias de forma do sistema mais amplo” (Goodson, 2008, p. 22).

A primeira ausência da Filosofia no Ensino Secundário foi sentida em 1890, por força do Decreto nº 981, que, reformando o regulamento da instrução primária e secundária, suprimiu a disciplina do currículo. Essa ausência se estendeu à reforma seguinte, em 1901, já que o Decreto nº 3.890 determinava que os estabelecimentos de ensino cumprissem as disposições do regulamento do Ginásio Nacional que, à época, não integrava a Filosofia ao conjunto das disciplinas do Ensino Secundário. A ausência da Filosofia pode ser sentida também em 1911, por força do Decreto nº 8.659 que, ao desoficializar o Ensino Secundário, determinou à Filosofia um não-lugar no currículo. Em 1915, o Decreto nº 11.530 determinava que fosse oferecido um curso facultativo de Psicologia, Lógica e História da Filosofia para atender à prova oral do exame vestibular nas Faculdades de Direito, e em 1925 o Decreto nº 16.782-A determinava que fosse oferecido o estudo integral, contudo sumário, da Filosofia. Nesse contexto, as influências do pensamento positivista e cientificista europeu sobre as classes políticas e economicamente dominantes, bem como o impacto desses ideais na crença de modernização do país, afetaram significativamente a organização da escola secundária, o que evidenciou a persistência do positivismo na definição das reformas educacionais e a submissão das disciplinas de base humanística a uma mentalidade que transitava no campo dos conflitos entre liberais e conservadores: a presença, a ausência ou a presença-ausente da Filosofia como disciplina do Ensino Secundário foi justificada pela contínua redefinição de seu valor educativo em

resposta às dinâmicas de poder e às concepções de educação que moldaram as reformas educacionais da época.

Em 1931, o Decreto nº 19.890 determinou a oferta obrigatória da disciplina História da Filosofia na segunda série do curso complementar, mas, assim como em 1925, apenas aos estudantes interessados em candidatar-se para ingresso no curso de Direito. Em 1915, 1925 e 1931, observamos uma espécie de presença-ausente já que a sua oferta estava ou limitada aos estudantes interessados pela formação no bacharelado em Direito, ou condicionada à uma forma sumária, reforçando, no primeiro caso, o caráter propedêutico que lhe acompanhara desde as escolas jesuíticas, e, no segundo caso, o caráter enciclopédico e livresco que lhe era atribuído em vista da formação de um sujeito que pudesse “desfilar” os saberes da tradição filosófica como outorga de erudição. Em 1942, o Decreto nº 4.244 determinava a oferta obrigatória da Filosofia na segunda e terceira série do curso clássico e na terceira série do curso científico, determinação que se repetiu em 1951 com a reforma dada pela Portaria nº 614. Em 1961, a Filosofia passou a ser sugerida como disciplina complementar, responsabilidade que cabia aos conselhos estaduais de educação já que ao Ministério da Educação se incumbia a indicação das disciplinas obrigatórias.

Embora as reformas Campos e Capanema objetivassem a modernização do sistema educacional brasileiro, elas enfrentaram dificuldades para se desvincular completamente das contradições do contexto socioeconômico e político que marcavam a nova década. A presença-ausente da Filosofia como disciplina do Ensino Secundário em 1931 refletiu uma tentativa de adequar o currículo às exigências práticas do desenvolvimento industrial, evidenciando as tensões entre progressistas e conservadores, e entre uma educação voltada à formação integral e humanística dos jovens secundaristas e uma abordagem pragmática direcionada às necessidades imediatas do modelo nacional desenvolvimentista.

Em 1971, com a reforma do ensino realizada pelo governo militar, a Filosofia foi excluída do núcleo das disciplinas obrigatórias do ensino de 2º grau em favor dos conteúdos que corroboravam o ensino técnico compulsório e a instrução moral e cívica, reforçando o conflito entre a tradição humanista e as demandas econômicas. Não obstante as alegações de uma Filosofia subversiva e, por isso, incômoda aos militares, o que se via como fazer filosófico na escola conservava um papel bastante semelhante àquele que lhe fora historicamente atribuído. Servindo como propedêutica

para o Ensino Superior, ou como base para os estudos clássicos religiosos voltados aos candidatos ao sacerdócio católico, a disciplina foi vista como de pouco valor para os militares e tecnocratas, que a consideravam de mínima ou nenhuma utilidade para um país que, ao menos oficialmente, havia escolhido seguir um modelo de desenvolvimento capitalista.

Em 1982, a publicação da Lei nº 7.044 alterou os Artigos 1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 12, 16, 22, 30 e 76 da Lei nº 5.692/1971, tornando facultativa a profissionalização no ensino de 2º grau e restringindo a formação profissional às instituições especializadas. Com isso, os estabelecimentos de ensino foram autorizados a incluir na parte diversificada do currículo estudos não decorrentes das disciplinas relacionadas pelos Conselhos Estaduais de Educação, disposição que oportunizou a reintrodução da Filosofia no currículo do Ensino Secundário em caráter optativo.

Considerando que as decisões aparentemente burocráticas sobre os currículos escolares estão, na verdade, imbricadas em contextos políticos e econômicos mais amplos, a inclusão ou exclusão da Filosofia como disciplina escolar no Ensino Secundário entre 1890 e 1982 aponta para um conjunto de tensões ligadas às mudanças de regime, de modelo econômico e ao contexto mais amplo das reformas educacionais que permearam os debates sobre o desenvolvimento nacional, que, por seu lado, e pela ordem natural das relações políticas, terminaram influenciando um processo sobremaneira pragmático quanto à dinâmica de seleção dos saberes que são prescritos no currículo. Não se excluem, por óbvio, os embates de natureza pedagógica, nem os embates de ordem ideológica, estes, inclusive, influenciadores do debate pedagógico. Ocorre que o jogo de forças e de poder operado em medidas distintas pelos diferentes atores e setores sociais que disputam o currículo conjectura, em última análise, a luta pela hegemonia dos conteúdos postulantes de uma determinada concepção de homem e de sociedade.

Assim sendo, a presença, a ausência ou a presença-ausente da Filosofia como disciplina escolar no Ensino Secundário entre 1890 e 1982 expressa o conjunto das lutas mais amplas sobre o que constitui conhecimento legítimo para a escola e sobre quem tem o poder de decidir isso. Logo, não se trata apenas dos embates que contrapõem a natureza do saber e do fazer filosófico às ideologias autoritárias, mas também, e sobremaneira, daquilo que resulta dos processos sociais mais amplos que atravessam a epistemologia filosófica pela ordem do capital moldando a relação de

dupla condição entre o que é ensinado e aprendido na escola e as expectativas sobre o tipo de cidadão que se pretende formar, evidenciando o litígio entre os interesses políticos e econômicos dos grupos sociais para os quais o saber filosófico se constitui uma vantagem social, política e simbólica.

Nesse sentido, e porque orientamos nossas análises a partir de uma postura antipredicativa, interessada, antes, por uma epistemologia que nos permitisse compreender o porquê de a escola ensinar o que ensina ao invés de tentar responder o que a escola deveria ensinar, somos encorajados a admitir a seguinte tese: a presença, a ausência e a presença-ausente da Filosofia como disciplina escolar no currículo do Ensino Secundário no período 1890-1982 reflete o arranjo maior de princípios e sentidos outros que não se encerram nos limites da epistemologia ou do método filosófico, mas que albergam tanto as questões econômicas imbricadas na e pela política pragmática do currículo, quanto a retórica das disputas pela legitimação dos saberes escolares. Consequentemente, a presença, a ausência ou a presença-ausente da Filosofia como disciplina escolar no currículo do Ensino Secundário no período 1890-1982 não diz respeito somente e ou necessariamente aos predicados da Filosofia como disciplina do pensamento ou aos efeitos que esses predicados podem produzir no aluno secundarista, mas aos usos políticos desses saberes, uma vez que o controle que a hegemonia política opera sobre as disciplinas escolares, independentemente de suas epistemologias e métodos, revela, em última análise, um projeto de sociedade, subjetividades e poder que são construídos simultaneamente e que não se encerram no campo das disputas ideológicas e disciplinares, mas se estendem ao campo das disputas políticas mais amplas.

Convém destacar que esta tese não conclui e não tem qualquer intenção de concluir os debates sobre o movimento de inclusão e exclusão que comunicou à Filosofia como disciplina escolar uma história de presença, ausência e presença-ausente no currículo do Ensino Secundário no período compreendido entre 1890 e 1982. Esta tese materializa o conjunto das leituras, análises e interpretações que foram realizadas e elaboradas no curso do longo caminho que percorremos desde o início de nossa pesquisa. Como fora dito na introdução deste trabalho, esta tese se caracteriza como ponto de encontro, encruza de leituras e interpretações outras. E assim desejamos que seja de fato: que as análises às quais nos dedicamos até aqui reverberem contínuas reflexões sobre o porquê de a escola ensinar o que ensina,

sobre quem decide se a Filosofia será ensinada na escola e por quê, sobre como as dinâmicas de poder que operam sobre a seleção e a distribuição das disciplinas no currículo implicam a produção dos sentidos que tornam legítimos os saberes filosóficos na escola secundária.

Até aqui discutimos um tanto daquilo que nos orientou como objetivo de pesquisa. Assim sendo, e em vista de concluir este texto, recobramos em Deleuze (1988, s/p.) a grande celebração da Filosofia como experiência de afeto com a vida vivida: “*Les fiançailles rompues* [O noivado rompido], Kierkegaard. Não há filosofia sem este texto, sem o primeiro amor. Mas como já dissemos, o primeiro amor é a repetição do último, talvez seja o último amor”.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, T. B. de.; FERREIRA, L. H. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e74451, 2021, p. 1-22.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. São Paulo: Paz & Terra, 1987.
- ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio**: ambiguidade e contradições na LDB. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- ALVES, M. M. **Beba dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2013.
- AZEVEDO, F. A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 29 fev. 2023.
- AZEVEDO, G. C. O discurso parlamentar sobre a presença obrigatória da Filosofia no ensino médio entre 1997 e 2008. In: **XVII Encontro da ANPOF: Filosofar e Ensinar a Filosofar**, 2017, p. 302-318. Disponível em: <https://anpof.org.br/wlib/arqs/publicacoes/41.pdf>. Acesso em: 29. Jan. 2021.
- BACELLAR, C. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKI, C. B. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 23-80.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALL, S. J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. **Politics and policy making in education**: explorations in policy sociology. Nova York: Routledge, 1990.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BARONE, R. S.; BASTOS, P. P. Z.; MATTOS, F. A. M. de. A distribuição de renda durante o "milagre econômico" brasileiro: um balanço da controvérsia. **Texto para Discussão**. IE/Unicamp, Campinas, n. 251, fev. 2015, p. 2-23.

BARRETO, L. **Bagatelas**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

BARRETO, L. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Penguin-Companhia, 2011.

BARROS, R. de. **Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: sujeitos, contradições e impactos sobre o lugar da Filosofia no currículo**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2021.

BELTRÃO, T. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado Notícias**. Brasília-DF, 03 mar. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 30 de jan. 2021.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, A. T. O.; RANZI, S. M. F. (Org.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-38.

BLOCH, M. **Apologia da história: ou, O ofício do historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 176-182.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, 2002, p. 20-28.

BOURDIEU, P. Estrutura, habitus e prática. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 337-361.

BRAGHINI, K. Z.; BONTEMPI JÚNIOR, B. As reformas necessárias ao ensino secundário brasileiro nos anos 1950, segundo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, nº 03, p. 241-261, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/R9pLJcWzqqbdvXrJWRZWhtQ/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em 30 jun. 2020.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em 30 jun. 2020.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em 30 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1939, Página 7929. Rio de Janeiro: Ministério da Educação dos Negócios da Educação e Saúde Pública. [1939]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 11.530, de 19 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil. Poder Executivo, Rio de Janeiro, 1915.

BRASIL. **Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e o superior. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, 1926.

BRASIL. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial - 1/5/1931, Página 6945. Rio de Janeiro: Ministério da Educação dos Negócios da Educação e Saúde Pública. [1931]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 3.890, de 1º de janeiro de 1901**. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, 1902.

BRASIL. **Decreto n. 3.914, de 26 de janeiro de 1901**. Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, 1902.

BRASIL. **Decreto n. 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942, Página 5798. Rio de Janeiro: Ministério da Educação dos Negócios da Educação e Saúde Pública. [1942]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940->

1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911.** Aprova a lei orgânica do ensino superior e do fundamental na República. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, p. 492-512, 1915.

BRASIL. **Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890.** Aprova o regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, fascículo 11, 1981.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=As%20empr%C3%AAsa s%20comerciais%2C%20industriais%20e,Art. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044impressao.htm. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 614, de 10 de maio de 1951.** Diário Oficial da União. Rio de Janeiro-RJ, 1951.

BRASIL. **Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951.** Diário Oficial da União. Rio de Janeiro-RJ, 1951.

BRASIL. **Parecer nº 108/1983.** Câmara de Ensino de 1 e 2º graus do Conselho Federal de Educação. Brasília-DF, 1983.

BUGS, J. D. V. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio:** implicações para o ensino da Filosofia. 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

BURKE, P. A história dos acontecimentos e o nascimento da narrativa. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 327-348.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 7-38.

BURKE, P. **O que é a história cultural?** Tradução Sérgio Goes de Paula. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 02, 2020, p. 65-82. Disponível em <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993/654>. Acesso em: 13 mar. 2021.

CAMPOS, F. **Exposição de motivos**. Ministério da Educação e da Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1933.

CARMINATI, C. J. (Des) Razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1225>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CARNEIRO, S. G. R. O ensino de filosofia e a interdisciplinaridade em um contexto de reformas educacionais. In: **XVIII Encontro da ANPOF: Filosofar e Ensinar a Filosofar**, 2019, p. 281-289. Disponível em: <https://anpof.org.br/wlib/arqs/publicacoes/53.pdf>. Acesso em: 29. Jan. 2021.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CARVALHO, J. M. de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Rio de Janeiro: UFRJ/Relume Dumará, 1996.

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

CHARTIER, R. Micro-história e globalidade. In: CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 53-57.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CRUZ COSTA, J. **Contribuição à História das Ideias no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasil, 1967.

CRUZ COSTA, J. **Panorama da história da filosofia no Brasil**. São Paulo: Cultrix, 1959.

CRUZ COSTA, J. **Pequena História da República**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasil, 1974.

CRUZ, A. S. da. **O pensamento filosófico e o ensino de filosofia na escola secundária brasileira**: uma interpretação dos programas de ensino de Colégio Pedro II (1837-1951). 2006. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

CURY, C. R. J.. A Educação e a primeira constituinte republicana. FÁVERO, O. (Org.). **A Educação nas Constituições Brasileiras: 1823-1988**. Campinas (SP): Autores Associados, 1996, p. 69-80.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 13. Mai. 2022.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia (vol. 5). Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.

DREIFUSS, R. A. **1964, a conquista do Estado**. Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981.

DUTRA, J. da C. **A relevância da Filosofia como disciplina escolar no currículo do Ensino Médio**. 2014. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

FAUSTO, B. A revolução de 1930. In: MOTA, C. G. (org.). **Brasil em Perspectiva**. 19. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990, p. 227-255.

FAUSTO, B. **O pensamento nacionalista autoritário (1920-1940)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, M. F. L. Histórico da participação político-eleitoral no Brasil republicano. DANTAS, H. JÚNIOR, J. P. M. (Orgs.). **Introdução à política brasileira**. São Paulo: Paulus, 2007, p. 125-140.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuíticos do Brasil colonial. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2012, vol. 17, n. 51, p. 693-716.

FERREIRA, A. S. **A Filosofia no currículo do ensino médio de Mato Grosso do Sul: aspectos normativos e conceituais**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

FERREIRA, N. S. de A. **Pesquisas denominadas estado da arte: possibilidades e limites**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 1, n. 79, p. 257-274, 2002.

FILHO, V. dos S. F. **A intermitência histórica e o lugar da Filosofia no currículo médio paulista no período de 1961 a 2008**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Tradução de Luis Felipe B. Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigília e Punir**. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

GINZBURG, C. Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, E.; SEBEOK, T. A. **O signo de três**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991, p. 89-130.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2. ed., 4. reimpressão, 2011, p. 143-180.

GONÇALVES, A. L. M. **A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da dualidade reificada**. 2019. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Tradução de Vera Joscelyn. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOODSON, I. F. La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. **Revista de Educación**, n. 295, 1991.

GOODSON, Ivor. **Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares**. Barcelona, España: Ediciones Pomares-Corredor S.A., 1995.

HENNING, L. M. P. Relações conflituosas entre a Filosofia e Educação no Brasil: implicações ao Ensino de Filosofia. In: **XVII Encontro da ANPOF: Filosofar e Ensinar a Filosofar**, 2017, p. 12-28. Disponível em: <https://anpof.org.br/wlib/arqs/publicacoes/41.pdf>. Acesso em: 29. Jan. 2021.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e educação no Brasil (1930-1945)**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

IBGE. Agência IBGE Notícias. **Estudo revela 60 anos de transformações sociais no país**. Rio de Janeiro, IBGE, 2007. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13300-asi-estudo-revela-60-anos-de-transformacoes-sociais-no-pais>. Acesso em jan. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro, IBGE, 2023. Disponível em <https://seculoxx.ibge.gov.br/publicacao.html>. Acesso em jun. 2023.

KAPCYNISKI, A. L. **A Filosofia no ensino médio nos documentos pós LDB 9.394/96: avanços e desafios na organização curricular**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

KONDER, L. Filosofia e conflito ideológico no Brasil. **Textos SEAF**, Curitiba, ano 2, n. 3, jan./dez. 1981.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas (SP): UNICAMP, 1990.

LE MOS JÚNIOR, W. L. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n.42, p. 279-295, jun. 2011, p. 279-295. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639880/7443>. Acesso em: 27. mai. 2023.

LEVI, G. Sobre a micro-história. In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992, p. 133-162.

LEVY, Y.; ELLIS, T. J. A system approach to conduct an effective literature review in support of information systems research. **Informing Science Journal**, v. 9, p. 181-212, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 248-282.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27 (94). Abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtVxYtCQHCJFyhsJ>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MEDEIROS, F. A. de A. **Análise do panorama de reintrodução da Filosofia nas escolas do Rio Grande do Norte**. 2015.129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MEGID NETO, J.; CARVALHO, L. M. Pesquisas de estado da arte: fundamentos, características e percursos metodológicos. In: ESCHENHAGEN, G. M. L. et al. **Construcción de problemas de investigación: diálogos entre el interior y el exterior**. Universidad Pontificia Bolivariana / Universidad de Antioquia: Medellín, 2018. p. 97-113.

MENDES, A. A. P. **A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola**

pública paranaense. 2008. 157 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MONSALVO, D. A. **Filosofia no Ensino Médio brasileiro: questões que permanecem**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

MONTERO, M. F. A. G. **As humanidades sitiadas: estudo comparativo sobre o ensino da Filosofia no currículo e na percepção de alunos e professores do ensino médio brasileiro e do bachillerato espanhol**. 2016. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAES FILHO, E. d. **O ensino da filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro: MEC, 1959.

MORAES, M. C. O ensino da filosofia no 2º Grau: crítica ou alienação? **Debates Filosóficos**, nº 2. Rio de Janeiro: SEAF/SBPC, p. 52-65, 1980.

NOGUTI, F. C. H. **O livro “Théorie des approximations numériques et du calcul abrégé” de Agliberto Xavier**. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2005.

OLIVEIRA VIANNA, F. J. de. **O idealismo da Constituição**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

OLIVEIRA, R. P. O. A Educação na Assembleia Constituinte de 1946. FÁVERO, O. (Org.). **A Educação nas Constituições Brasileiras: 1823-1988**. Campinas (SP): Autores Associados, 1996, p. 153-190.

PEGORARO, O. Política da Filosofia no Brasil. **Reflexão**, [S. l.], v. 5, n. 17, 1980. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reflexao/article/view/10953>. Acesso em: 03 jan. 2016.

PESSÔA, F. T. M. Um olhar panorâmico sobre o golpe de 1964 e a ditadura no Brasil: entre o intervencionismo militar e a mobilização da classe trabalhadora. **Revista Izquierdas**, Santiago/Chile, n. 50, ago. 2021, p. 1-24.

POSTERNAK, L. Populismo no Brasil de 1945 a 1964: as interpretações da Escola de Sociologia da USP, do ISEB e do pensamento econômico liberal. In: **Desigualdade e Diversidade**. PUC-Rio. nº 4, jan./jun.2009, p. 110-133.

POSTERNAK, L. Populismo no Brasil de 1945 a 1964: as interpretações da Escola de Sociologia da USP, do ISEB e do pensamento econômico liberal. **Desigualdade & diversidade** (PUC-RJ), v. nº 4, p. 110-133, 2009. Disponível em: http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/Desigualdade4_Posternak.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

PUPIN, E. **Trajetórias do Ensino de Filosofia no Brasil: rupturas e continuidades**. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto. 2006.

REIS, D. A. **Ditadura Militar, Esquerdas e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

REVEL, J. (org.). **Jogos de Escala: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica de educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 5. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. Campinas (SP): Papirus Editora, 1994.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007, p. 151-302.

ROCHA, E. **A Filosofia como disciplina escolar: perspectivas e caminhos de sua curricularização na rede municipal de ensino de Curitiba**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, vol. 6, n. 19, p-37-50, set/dez. 2006.

SANTINI, D. R. A Filosofia no currículo do ensino médio: aspectos discursivos nos documentos oficiais. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 2012.

SARDÁ, D. N. A filosofia no ensino médio brasileiro e francês: uma comparação intercultural de livros didáticos e de textos oficiais de educação. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 19-43, set.-dez. 2018a. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/150183/149039/32413>. Acesso em: 29. jan. 2021

SARDÁ, D. N. A história do ensino da filosofia no sistema escolar francês e brasileiro. **Hist. Educ.** Porto Alegre v. 22 n. 56 set./dez. 2018b p. 187-206. Disponível em <https://www.scielo.br/j/heduc/a/pv4zRFNVVn3sqfYMQHKcCrm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29. jan. 2021

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SERPA, L. G. M. Democracia e desenvolvimento econômico. DANTAS, H. JÚNIOR, J. P. M. (Orgs.). **Introdução à política brasileira**. São Paulo: Paulus, 2007, p. 255-274.

SILVA, G. B. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

SILVA, T. T. Apresentação de Currículo: teoria e história. In: GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 7-13.

SILVEIRA, R. J. T. O afastamento e o retorno da filosofia ao segundo grau no contexto do pós-64. **Pró-Posições**, v. 5, n. 3[15] nov. 1994. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto715.html>>. Acesso em: 03 set. 2016.

SOARES, J. da C. **Dos professores “estranhos” aos catedráticos: aspectos da construção da identidade profissional docente no Colégio Pedro II (1925-1945)**. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.

TEIXEIRA, G. R. M. Os manuais escolares utilizados para o ensino de Filosofia no secundário brasileiro (1836-1881). In: **XVI Encontro da ANPOF: Filosofar e Ensinar a Filosofar**, 2015, p. 116-137. Disponível em: <https://anpof.org.br/wlib/arqs/publicacoes/6.pdf>. Acesso em: 29. Jan. 2021.

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

VIÑAO, A. História das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 18 set./dez. 2008, p. 173-215. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818>. Acesso em: 20 jun. 2022.

WEFFORT, F. **O populismo na política brasileira**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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