

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: A
EXPERIÊNCIA DO LYCEU**

RAIMUNDO DOMINGOS DE MORAES

GOIÂNIA, DEZEMBRO DE 2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: A
EXPERIÊNCIA DO LYCEU**

RAIMUNDO DOMINGOS DE MORAES

ORIENTADOR: DOUTOR ADÃO JOSÉ PEIXOTO

Dissertação apresentada à faculdade de
Educação da UFG como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação Brasileira.

GOIÂNIA, DEZEMBRO DE 2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

“A Filosofia no ensino médio no Estado de Goiás: o caso do Lyceu”

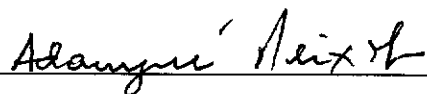
Aluno: Raimundo Domingos de Moraes

Orientador: Prof. Dr. Adão José Peixoto

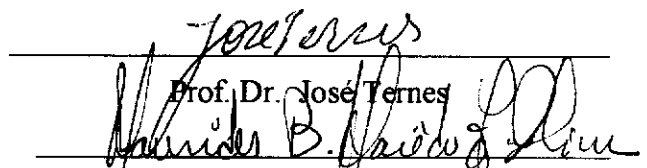
Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da UFG como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação Brasileira.

Goiânia, 11/12/2000

COMISSÃO EXAMINADORA:



Prof. Dr. Adão José Peixoto



Prof. Dr. José Ternes



Profª Drª Maurides Batista M. F. de Oliveira

Goiânia

2000

AGRADECIMENTO

Este trabalho é o resultado do esforço coletivo de inúmeras pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a sua realização. Agradeço, contudo, de modo especial:

Aos amigos: Pe. José Vicente, pela leitura dos originais e pela revisão final do texto, e Antonio Rezende que, na hora de pane da minha impressora, sem nenhuma objeção, me forneceu a sua;

A Ricardo, colega e companheiro, pela sistematização e formatação final do texto;

Às professoras Eli Evangelista e Maurides Batista, pela participação na banca de qualificação e as valiosas contribuições para a melhoria teórica deste trabalho;

À Nelma, Murilo, Marcelo e Artur, meus queridos sobrinhos e irmã, pelo incondicional apoio e admiração pelo resultado desse trabalho;

À minha família, em especial, minha amada esposa Marise e nossa dileta filha Ana Terra, pela compreensão e apoio em todos os momentos, sobretudo, os mais difíceis;

Finalmente, ao professor Dr. Adão José Peixoto, companheiro e mestre, pela sempre segura e paciente orientação.

A todos aqueles que, forçados pela divisão do trabalho que impera na sociedade neoliberal, a dedicarem-se precisamente à atividades manuais, (comerciários, bancários, varredores(as) de rua, pedreiros, trabalhadores rurais e muitos outros...), criaram, sem o saber, condições objetivas que permitiram a elaboração desta dissertação, participando entretanto de sua autoria.

A todos aqueles que, em contrapartida, exercendo a função de intelectuais orgânicos do lado do povo, assumiram a bandeira do retorno da filosofia no ensino médio no Brasil e em Goiás como parte de uma luta mais ampla e pela transformação da estrutura social vigente.

Aos professores, servidores, diretores e ex-professores dos Lyceus de Goiânia e da Cidade de Goiás, pelo incondicional apoio e em cuja convivência brotaram as questões que motivaram este trabalho.

Aos competentes servidores do Museu das Bandeiras, Cidade de Goiás, em nome do seu diretor, o sempre disponível, Wanderley, os meus caros agradecimentos.

À Brasilete Caiado, pelas informações preciosas sobre a historiografia da Cidade de Goiás, pela indicação de pessoas que pudessem fornecer-me informações sem as quais não seriam possíveis a produção desse trabalho.

RESUMO

O processo de reflexão filosófica constitui, em todas as épocas e culturas, um dos principais índices do nível de desenvolvimento cultural dos povos. Na atualidade, as maiores universidades do mundo, bem como as mais significativas Instituições Culturais no plano internacional, voltam a tomar consciência da necessidade imperiosa da reflexão, reconhecendo a sua primordial importância para a articulação do sentido das ações humano-culturais e das práticas técnico-científicas. Com este espírito, são cada vez mais constantes os congressos promovidos pela UNESCO: Os Desafios da Ciência e da Tecnologia às Culturas - Os Desafios da Racionalidade (década de 80) e, Filosofia e Democracia no Mundo (década de 90), ambos em Paris, assinado por professores de todo o mundo, inclusive por brasileiros.

Antes do Golpe Militar de 1.964 que redundou na Lei nº 5.692/71, a Filosofia era ensinada em todas as escolas do ensino médio. Todos os adolescentes das mais variadas áreas do saber chegavam à Universidade com considerável iniciação filosófica. Esta situação de fato permitia que o estudante universitário se situasse com mais clareza e segurança em seu universo cultural e em sua área específica de saber, proporcionando-lhe um maior rigor lógico na articulação dos conhecimentos adquiridos. Por outro lado, as faculdades de Filosofia atraíam um grande número de estudantes, visto que se abria um campo de trabalho nas escolas de ensino médio.

O ensino de filosofia no Brasil é tão antigo quanto a própria existência do ensino médio no Brasil. Já em 1.556 era fundado na Bahia um colégio da Companhia de Jesus, e ali, ao lado da escola primária, surgia também o estudo de nível secundário e a filosofia era incluída em uma das suas classes. Em 1.580, o Colégio de Olinda passava, por sua vez, a ensinar também filosofia (cf. Filho, p.3).

No entanto, seria a partir da criação dos Cursos Jurídicos de São Paulo e Olinda em 1.828, que a filosofia começaria a aparecer de fato no nível médio como cadeira obrigatória nos liceus e ginásios, enquanto estudo preparatório que a lei exigia para a matrícula em certos cursos superiores.

A partir de então, a filosofia complementaria os estudos humanísticos tradicionais que passariam a ter, nas palavras de A. Bosi "prestigiosa presença no ensino médio, além de constituir o fundo comum do clero e da magistratura, dois estratos cuja posição na sociedade era preeminente" (pp.135 e 144).

Até o surgimento das primeiras faculdades de filosofia na década de 30, o ensino da filosofia era ocupação de juristas, padres, ex-seminaristas, mas até mesmo de políticos, médicos e engenheiros.

Nessa longa trajetória, o ensino da filosofia no nível médio e no próprio curso superior revestiu-se, quase sempre, de acentuado cunho enciclopédico: história das idéias, sistemas e escolas, rudimentos de lógica, metafísica, ética e estética. A extensão dos programas, a apresentação convencional de definições, classificações e memorizações, faziam com que a filosofia jamais chegasse a “integrar-se, como cultura íntima, na personalidade do aluno” (cf. Filho, p.21).

Ensinou-se quase sempre no Brasil e em Goiás, nas escolas de nível médio, uma filosofia marcada pela ausência de raízes culturais, alheias às condições sociais e ao contexto histórico da realidade do Brasil e de Goiás. O ensino de filosofia se limitava a explicitar e a contar a história da filosofia produzida na Europa ou que, otimisticamente, chegava a uma reflexão sobre as grandes questões colocadas pelos filósofos europeus, sem, entretanto, confrontá-las com o contexto histórico brasileiro e goiano.

Por duas vezes, nesse século, o ensino de filosofia foi interrompido. Por duas vezes a filosofia foi deixada como disciplina facultativa e afastada do curso regular do ensino médio. A primeira vez, em 1.911, com Reforma Rivadávia (Decreto-Lei nº 8.659). Depois de defender uma maior autonomia didático-administrativa, defendia também que os programas deviam voltar-se para a prática e deixar de ser propedêutico para as academias. Rivadávia “pretendia que o ensino médio adquirisse um conteúdo próprio” (Maciel, p. 39).

A segunda, em 1.971, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, pela qual a filosofia perde o seu caráter de obrigatoriedade passando a depender da opção das escolas. Na prática, tanto em 1.911 quanto em 1.971, o curso facultativo de filosofia praticamente inexistiu.

Em Goiás, o ensino de filosofia teve sua origem por volta de 1.790 com a criação de aulas avulsas de filosofia. Posteriormente, com a criação do Lyceu de Goyaz, em 1.846 e a sua instalação em 1.847, essas cadeiras já existentes foram incorporadas às demais cadeiras novas criadas para formar aquele estabelecimento de ensino médio.

Com a Proclamação da República, várias reformas educacionais foram realizadas no sentido de adequá-las à nova realidade brasileira. Dentre aquelas reformas, duas excluíam a filosofia, conforme já mencionamos. No entanto, em Goiás, no tocante à Reforma Rivadávia de 1.911, a filosofia não deixou de existir no Lyceu de Goyaz. Contudo, Goiás foi um dos primeiros

Estados a acatar o que previa a lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 5.692/71, excluindo a filosofia da sua grade curricular.

O Estado de Goiás atualmente, com a aprovação e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, Lei Complementar nº 026/98, dá um grande avanço em relação à LDB nº 9.394/96, quanto ao ensino da Filosofia e da Sociologia. Na LDB, tanto a Filosofia quanto a Sociologia são tratadas como temas transversais, apesar dos PCNs, que explicitam essa matéria no nível médio, "sugerirem" como disciplinas. Em Goiás, a referida Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo, Lei Complementar nº 026/98, no seu Art. 35, inc. 1º letra C, não paira nenhuma dúvida, que o ensino da Filosofia e da Sociologia sejam ministrados como disciplinas no nível médio e como temas transversais no ensino fundamental.

Defendo o tempo inteiro nesse trabalho a idéia de que os mesmos saberes que servem às camadas dominantes, por estarem comprometidos com as exigências da divisão do trabalho, sirvam também às camadas dominadas em sua luta pela transformação social como instrumento de "desmascaramento das atuais relações sociais" (Sanfelice, pp.91-92). Lamentavelmente, a filosofia como sinônimo de criticidade, reflexão e como Paidéia jamais se fez presente no ensino da filosofia no ensino médio em Goiás e no Brasil, além de ter sido censurada em vários momentos da sua presença no ensino médio e no terceiro grau, tanto em Goiás como em todos os Estados brasileiros.

ABSTRACT

The process of philosophic reflection constitutes, in all times and cultures, one of the main indexes of the level of cultural development of the peoples. Nowadays, the biggest universities of the world, as well as the most meaningful cultural institutions in the international plane, get back the conscience of the imperial necessity of the reflection, recognizing its primordial importance to the articulation in the sense of the human-cultural actions and of technique-scientific practices. In this spirit, the meetings promoted by UNESCO are each day more constants: the commitments of the Science and the Technology to the cultures, the commitments of the rationality (80th decade); and Philosophy and Democracy in the world (90th decade), both in Paris, signed by professors from all over the world, including Brazilians.

Before the Military Stroke of 1964 which produced the Law n° 5.692/71, the philosophy was taught in all high schools. All the teenagers from the most different areas of knowledge came to the Universities with a considerable philosophic initiation. This situation, in fact allowed the university students to find themselves clearly and security in his cultural universe and in their specific area of knowledge, giving them a bigger logical rigor in the articulation of his gotten knowledge. By the way, the Philosophy Colleges attracted a big number of students, because of the field of work which was opening in high schools.

The teaching of philosophy in Brazil is as old as the proper high school teachings. In 1556 was founded in Bahia a college from the "Jesus Company", and there, beside the elementary school, they started also the high school and philosophy was included in one of the classes. In 1580, the Olinda College started also teaching philosophy (cf. Filho, p. 30)

By the way, the philosophy actually began to appear in high schools as an obligatory discipline demanded by law in lyceums and colleges, preparing the students to the inscription into some superior courses since the creation of the Courses of Law in São Paulo and Olinda in 1828.

Since that, the philosophy complemented the traditional humanistic studies which began to have, in the words of A. Bosi “prestigious presence in high school, besides that, constituting the common base between the priesthood and the magistrate, two extracts which position in the society were preeminent”. (pp.135 and 144)

Until the beginning of the first philosophy colleges in the 30th decades, the teaching of philosophy was an occupation for jurists, priests and ex-seminary students, and also to politicians, doctors and engineers.

In this long way, the philosophy teaching in high schools and also in superior courses has been almost always covered with hard encyclopedic aspect: history of ideas, systems and schools, rudiments of logic, ethic and esthetic metaphysics. The extension of the programs, the conventional presentation of definitions, classifications and memorizations made the philosophy never “be integrated, as intimate culture, in the student personality”. (cf. Filho, p.21)

A philosophy marked by the absent of cultural roots, foreign to the social conditions and to the historical context of the reality of Brazil and Goiás has frequently been taught here, in high schools. The philosophy teaching was limited to explicit and tell the history of the philosophy produced in Europe or, optimistically could get to a reflection about the big questions put across by the European philosopher, but not confronting them to the historical context of Brazil and Goiás.

Twice in this century, the philosophy teaching was interrupted. Twice the philosophy was left as an optional discipline and kept away from the

regular high school courses. The first time, in 1911, with the *Rivadavia Reform* (Law edict nº 8.659). After having defended more didactic administrative autonomy, defended also that the programs should emphasize the practice and don't be preliminary to the academies. *Rivadavia* "intended the high school teaching to get a proper content". (Maciel, p. 39)

The second time the philosophy has been interrupted was in 1971, with the promulgation of the law nº 5.692/71, by which the philosophy lose its obligatory character, depending on the schools' options. Actually in 1911 as in 1971, the faculty course of philosophy practically didn't exist.

In Goiás, the philosophy teaching had its origin by 1790. With the creation of the "Lyceum de Goyaz", in 1946 and its installation in 1847, that existent Chairs were incorporated to the other new chairs created to form that high school institution.

With the Republic Proclamation, many educational reforms were developed to adequate them to the new Brazilian reality. In those reforms, two excluded the philosophy, as it has been already mentioned here. By the way, in Goiás, in relation to the *Rivadavia Reform* of 1911, the philosophy had never disappeared in the Lyceum de Goyaz. Although, Goiás was one of the first states to obey what the law of "*Diretrizes e Bases*", the law nº5.692/71 predicted, excluding the philosophy from its curricular program.

Goiás state, nowadays, with the approbation and promulgation of the Law of "*Diretrizes e Bases*" of the Educational System of Goiás, Complementary Law nº 026/98, gave a big advance related to the LDB nº 9.394/96, about the teaching of the Philosophy and the Sociology. In the LDB, the Philosophy and the Sociology are treated as transversal themes, although the PCNs, who explicit these disciplines in median level, "suggest" them as disciplines. In Goiás, the mentioned Law of "*Diretrizes*

e Bases” of the Educational System, Complementary Law nº 026/98, in its 35th Art., inc. 1 letter C, leaves no doubt about the Philosophy and of the Sociology to be ministered as disciplines in the median level and as transversal themes in the elementary teaching.

I defend all the time in this work the idea that the same knowledge that serve to the dominant people, because they are compromised with the work division exigencies, serve also to the dominated people in their fight for the social transformation as an instrument to “unmasking the social relations of these days” (Sanfelice, pp. 91-92). Surely, the philosophy as a synonym of criticality, reflection and as “Paidéia” has never been presented to the teaching of the philosophy in the high school in Goiás and in Brazil, more over, it has been censured in many moments of its presence in the median teaching and in the third grade, in Goiás as in all other Brazilian states.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAP I – FILOSOFIA E EDUCAÇÃO	27
1. A Filosofia como Sinônimo de Crítica e sua Importância para o Ensino Médio	33
2. O Ensino da Filosofia Enquanto Reflexão e o Confronto com o Cotidiano	44
3. A Necessidade de Superação do Senso Comum	47
4. A Emergência do Pensamento Filosófico	52
5. Reflexões e Propostas Acerca do Ensino da Filosofia no Ensino Médio	56
6. Filosofia e educação: a Paidéia como referencial	66
CAP II – A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA	84
1. Os jesuítas, a educação e a filosofia	85
2. A Proclamação da República e a Presença do Positivismo no Brasil	99
3. A Filosofia no Contexto do Movimento de 1930 e das Reformas Educacionais Subseqüentes	105
4. A Reforma Francisco Campos (Dec. N° 21241 de 04/04/1932).	108
5. A Reforma Capanema (Decreto n° 4233 de 1942) – Lei Orgânica do Ensino Secundário”	112
6. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei N° 4024/61)	116
7. Panorama Político-Econômico e Educacional, que Antecedeu à Lei n° 5692/71	119
8. Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1° e 2° Graus: “Lei n° 5692/71”	128
9. A Filosofia no Contexto da Lei n° 7044/82	136
10. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – A Lei n° 9394/96 – e o Ensino da Filosofia no seu Contexto	140
CAP III – A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS	156
1. Criação de Liceus no Brasil e em Goiás	164
2. Cenário Político-Econômico de Goiás na Segunda Metade do Séc XIX	168

3. A Criação do Lyceu de Goiás -----	173
4. Tentativas de Fechamento do Lyceu de Goiás às Vésperas da República -----	188
5. Balanço Sobre o Ensino de Filosofia em Goiás Durante o Império -----	195
6. Situação Política de Goiás na República até 1930 -----	202
7. As Reformas da Instrução Pública em Goiás na Primeira República e o Ensino da Filosofia no Lyceu -----	207
8. A Equiparação do Lyceu de Goiás e o Ensino da Filosofia -----	211
9. O Período Vargas/Pedro Ludovico: A Política de Centralização do Estado Tendo a Educação como Instrumento -----	228
10. Medidas Tomadas pela Nova Oligarquia Goiana, no Tocante ao Ensino Secundário -----	234
11. A Construção de Goiânia e a Transferência do Lyceu de Goiás -----	239
12. O Ensino da Filosofia no Lyceu Após a Transferência para Goiânia -----	244
13. Movimento pela Volta da Filosofia em Goiás -----	253
 CONCLUSÃO -----	 267
 BIBLIOGRAFIA -----	 276
 ANEXOS -----	 286

INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu das indagações próprias de minha prática docente de filosofia, no ensino médio. As dificuldades de encontrar uma especificidade para o ensino da filosofia numa escola marcadamente tecnicista foram as minhas angústias e indagações, seguidas de outras, relacionadas à própria tradição hermética da filosofia no Brasil, sobretudo seu cunho elitista. A minha preocupação foi a busca da compreensão das dificuldades enfrentadas pela escola pública e a inserção da filosofia neste contexto: a ausência de subsídios acessíveis, ou seja, material didático que atenda às necessidades do ensino médio de filosofia, de fácil compreensão do que seja 'filosofar' e a precariedade estrutural da própria escola de ensino médio. A minha reflexão levou em consideração estas e muitas outras questões. A complexidade destas dificuldades provocou, ao mesmo tempo, o meu maior estímulo, pois a definição destes elementos acabava por re-direcionar minha própria prática, a ponto de, das indagações e questionamentos, surgirem algumas propostas que possam contribuir para uma discussão mais ampla do ensino de filosofia, enquanto elemento que

dá sentido ao existir e ao educar, tanto no ensino médio, como em outros níveis de instrução de ensino.

Entendo que a questão da filosofia, no ensino médio, está relacionada, sobretudo à natureza e função da própria escola. Pela tradição escolar brasileira, a escola sempre foi vista como propedêutica e de transição aos estudos superiores, exceto em alguns períodos nos quais se revestiu de um caráter técnico, como substituto dos cursos superiores.

O problema que surge então é o seguinte: se o sistema de ensino funciona prioritariamente como Aparelho Ideológico do Estado (cf. Althusser, 1998) e se o Estado está mais comprometido com os interesses da classe dominante, como então esperar que seja admitida a presença de uma disciplina de caráter eminentemente crítico, que atenda aos interesses dos setores dominados da sociedade, num currículo montado para a manutenção da realidade instituída? Se, por outro lado, a estrutura social exerce grande influência na alteração da superestrutura (da qual faz parte o sistema educacional), não seria mais lógico lutar primeiramente pela transformação da sociedade para, posteriormente, reformular o ensino de acordo com as novas necessidades que estiverem presentes?

Associada a isto está a discussão sobre as políticas educacionais que permearam as reformas educacionais e que acabaram por determinar uma nova natureza à escola de ensino médio, assim como da própria instituição escolar. Frente a estas perspectivas, não poderemos deixar de analisar a própria função da escola, na sociedade de classes, sobretudo frente às mudanças da clientela que tem chegado à escola pública nas últimas décadas.

Em oposição a isto, a escola também é um grande instrumento para o processo de transformação das estruturas da sociedade, contribuindo para a formação crítica e reflexiva dos seus cidadãos, fornecendo-lhes ferramentas necessárias para a compreensão das suas contradições e proporem alternativas viáveis, tendo em vista a sociedade transformada em suas bases estruturais.

Durante muito tempo, senti-me questionado pela filosofia. Tanto que fiz dela, ou de sua busca, além de um componente fundamental de minha própria visão de mundo, o meu trabalho e meio de subsistência. Daí a minha permanente atitude de perplexidade diante dos exigentes questionamentos e da riqueza teórica da filosofia.

No entanto, esta perplexidade,, permanecerá dentro de minha trajetória pessoal de vida. Não há como dela me alienar. Nem haveria possibilidade de uma reflexão sistemática nesse sentido. O que tratarei no presente estudo é a trajetória do ensino da filosofia no ensino médio, a questão pedagógica da filosofia, as contradições do seu ensinar e aprender, sobretudo na complexa estrutura escolar brasileira e goiana.

Com intuito de empreender a minha reflexão, partirei para analisar os diversos elementos que marcaram tanto a ausência como a volta da filosofia ao currículo do ensino médio, determinadas pelas reformas e políticas educacionais no transcorrer da história da educação no Brasil e em Goiás. A luta pela volta da filosofia no ensino médio no Brasil e em Goiás, não pode cair num maniqueísmo simplista que colocaria a culpa da falência do ensino técnico na mera 'ausência' da filosofia, ou ainda, a sua salvação pelo simples ato de recolocá-la na estrutura curricular. É certo que a filosofia, quase sempre esteve ligada à trajetória histórica da escola de ensino médio no Brasil e em Goiás. Contudo, isso merece ser bem analisado. Por muitas vezes, contrariamente ao otimismo simplista e corporativista, foi este espaço, o do ensino da filosofia, o lugar do maior exercício do dogmatismo e do conservadorismo. É verdade que muitos

trabalhos de filosofia, nas últimas décadas, têm contribuído para uma mudança de postura dos professores desta disciplina no Brasil e em Goiás.

No primeiro capítulo, tratarei da especificidade da filosofia e seu lugar epistemológico no ensino médio, além do mais procurarei lançar algumas considerações oriundas de minha própria experiência no magistério da filosofia. A questão central é que, se conjuntamente nas décadas de 70 e 80 se fazia necessária uma árdua luta pelo retorno da filosofia no ensino médio, hoje é muito mais exigente e rigorosa a necessidade de uma discussão a respeito do perfil da filosofia, sobretudo como determina a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96 e a Lei Complementar de n.026/98, que regulamenta a educação em Goiás.

Convém explicar, que o primeiro capítulo, foi elaborado sobretudo a partir da análise de alguns autores que, no meu entender, são consagrados na avaliação da especificidade da filosofia, no contexto a que estou me referindo.

No segundo capítulo, estudarei a trajetória do ensino da filosofia no Brasil, a partir do ensino jesuítico, e, como ponto de chegada, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de n.9394/96.

No período jesuítico, mostrarei que a filosofia já fazia parte do chamado curso de arte oferecido pelos jesuítas aos estudantes que concluíam o primeiro nível de letras humanas. Apenas alguns colégios dispunham desse curso, voltado exclusivamente para a elite brasileira. A base do ensino de filosofia era a tradição escolástica, distante das conquistas das ciências modernas (Bacon, Galileu) e das filosofias que surgiram com Descartes e Locke.

Mostrarei também, que mesmo após a expulsão dos jesuítas, por Marquês de Pombal, no século XVIII, perdurou no Império e posteriormente, na República, o ensino da filosofia no modelo aristotélico-tomista, e a educação permaneceu elitista, livresca, desfocada da realidade brasileira. Com a criação dos cursos jurídicos, a filosofia passou a ser disciplina obrigatória do ensino médio, como pré-requisito para o ingresso ao curso superior, reforçando o caráter propedêutico que sempre marcou o ensino médio no Brasil.

Enfatizarei que o século XX foi marcado por inúmeras reformas educacionais, que atingiram também o ensino da filosofia. É o caso da reforma de 1915, na qual a filosofia se tornou facultativa. No entanto, em 1932, o pensador e político Francisco Campos tentou reverter

este quadro. Conhecido pela sua atuação no movimento escolanovista, aliava seus esforços aos de figuras importantes da pedagogia brasileira, tais como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. A escola nova, proposta por esses educadores e políticos, colocava-se como tendência renovadora diante da situação econômica do Brasil: com a crise do modelo agro-exportador e início da industrialização, surgia a necessidade de ampliação da escolarização, sobretudo para os segmentos urbanos.

Constatarei que com a Reforma Capanema, em 1942, o ensino secundário dividia-se em ginásio (com quatro anos) e colegial (com três anos), sendo que este último se subdividia em científico, com ênfase no estudo de ciências e o clássico que privilegiava a formação em humanidades e o curso normal, preocupado com a formação de professores para o ensino fundamental. Nesse contexto, a filosofia ressurgiu como disciplina obrigatória em um ano do científico e em dois do clássico, com proposta de programa bastante extenso e oferecendo, em uma das séries, invejável carga horária de quatro horas semanais.

Verificarei que com a promulgação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º. 4024, de 1961, a filosofia havia perdido

o seu caráter obrigatório, tornando-se disciplina complementar, ou seja, incorporada mediante indicação de cada Conselho Estadual de Educação.

Apresentarei um panorama do golpe militar de 1964 e mostrarei que houve neste período uma restrição no campo do ensino da filosofia, que se tornaria disciplina optativa em 1968, para finalmente ser extinta pela Lei 5692/71.

Analisarei o movimento de redemocratização do Brasil e, nesse contexto, a Lei 7044/82 que permitiu a reinserção da filosofia no currículo, a critério do estabelecimento de ensino, abrindo oportunidade para o gradual retorno da disciplina, ainda que, muitas vezes, de forma precária, em apenas uma série e com uma hora-aula semanal, procedimento que dificultava um melhor aproveitamento da disciplina no curso.

Abordarei também a promulgação da nova Lei Diretrizes e Bases, a 9394/96, onde a filosofia figura não como disciplina, mas como tema transversal, além de fazermos uma análise da década de 90, levando-se em consideração os aspectos: econômico, político e educacional em que o período se insere.

No terceiro capítulo, tratarei do ensino da filosofia no ensino médio, em Goiás: A experiência do Lyceu. Este capítulo foi elaborado

principalmente a partir de fontes primárias, as quais foram classificadas da seguinte maneira: a) *Documentos Oficiais*: Resoluções, Pareceres, Indicações, Leis e outros documentos elaborados e aprovados por órgãos oficiais do governo (Conselhos Federal e Estaduais de Educação, Assembléias Legislativas, etc); b) *Documentos Não-Oficiais*: aí incluídos sobretudo artigos de jornais, folhetos e memórias, que tratam da Instrução Pública em Goiás.

Em Goiás, o ensino de filosofia é mais antigo do que a própria criação do Lyceu de Goyaz, na primeira metade do Séc. XIX, visto que já existiam aulas avulsas de filosofia, no final do Séc. XVIII, por volta de 1790. No entanto, somente com a criação do Lyceu em 1846, é que foi, de fato, sistematizado (com uma carga-horária estabelecida, uma coordenação com o fim de controlar a ação do mestre, livro didático) o seu ensino.

O ensino de filosofia em Goiás sofreu enormes ingerências oficiais, pois sempre esteve à mercê dos governantes. Quando se queria reduzir uma despesa orçamentária oficial, a primeira disciplina a ser retirada era a filosofia. Em muitos casos, a sua retirada do currículo, estava associada à criação de uma cadeira nova de outra disciplina ou

simplesmente à criação de uma segunda cadeira de uma mesma disciplina, como ocorreu com a criação de duas cadeiras de Latim, em 1864.

O argumento oficial, conforme constatei em documentos relatados no transcorrer do terceiro capítulo, é que a crise da filosofia no ensino médio em Goiás, estava associada à falta de alunos nela matriculados, ou simplesmente porque não havia professores ‘competentes’ para ocupar a vaga que quase sempre estava vazia.

Este sempre foi um argumento falacioso, pois o que realmente se fazia em Goiás, era não privilegiar a crítica, a reflexão, pois o ensino médio no Brasil e em Goiás sempre foi apenas propedêutico para o ensino superior e a filosofia, nesse contexto, não era necessária.

Goiás sempre acolheu o que determinava a Legislação Nacional no tocante à educação, no entanto, constatamos que com o advento da República sob a influência do positivismo, Goiás em determinado momento rompe com a posição submissa (Reforma Rivadávia, em 1911), quando manteve a filosofia na grade curricular do Lyceu, contrariando a legislação federal. Entretanto, com o Golpe Militar de 1964, Goiás assumiu a dianteira das medidas impostas pelo Regime Militar e foi

um dos últimos Estados a recolocar a Filosofia na sua rede de ensino, mesmo com o respaldo da Lei 7044/82.

Agora, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que não prevê a filosofia como disciplina, mas como temas transversais, Goiás avança em relação a LDB, criando a sua Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás (Lei nº 026/98), que além de prever a filosofia no ensino médio como disciplina, garante-a também no ensino fundamental, como temas transversais. Apesar de estar garantida em lei, não há em Goiás, uma política de implantação da filosofia na rede de ensino médio, por parte da Secretaria Estadual de Educação, por intermédio da Superintendência de Ensino Médio.

A aprovação de Lei Complementar n. 026/98, da forma como está, representou um avanço progressista, no tocante à legislação educacional em Goiás, pois é fruto da conquista e participação da sociedade organizada. Ela prevê uma formação do cidadão que leva em consideração o caráter interdisciplinar da educação, eleições diretas para diretores de escolas e faculdades, exige a criação de um plano de carreira e política salarial para professores... Quanto à sua efetivação é outra coisa,

parece-nos que a sua aprovação está associada a um casuismo político do governo Maguito Vilela, visto que o governo anterior, se ganhasse a eleição jamais aprovaria esta lei, já que ele nunca concordou com o ainda projeto de lei em andamento na Assembléia Legislativa do Estado. A sua aprovação está associada à tentativa de inviabilizar o governo do candidato vencedor nas eleições para Governador de Estado (Marconi Perilo) nesta matéria, visto que eles tinham a plena certeza, presumo, de que o novo governo jamais implantaria a tal lei de forma satisfatória. Essa postura foi também um oportunismo político, creio eu, para ganhar a simpatia dos setores organizados da sociedade ligados a educação.

O objetivo inicial desse nosso estudo era apenas compreender mais profundamente o significado do tema de que trata este capítulo. Mas, à medida que essas fontes foram sendo coletadas e foi se evidenciando a relevância e a riqueza de todo esse material, o capítulo foi, aos poucos, adquirindo também a feição de um documentário, dando à dissertação um certo caráter de monografia de base.

CAPÍTULO I

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

“A filosofia foi importante, pois nos ajudou a desocultar a realidade, fazendo-nos desprezar certos dogmas que tínhamos desde crianças”.

(Leonardo - Aluno de Ensino Médio).

Por ocasião da discussão da Lei n.º 5692/71, em que o ensino profissionalizante foi proclamado como a tábua de salvação da educação no Brasil, os argumentos mais óbvios, então utilizados, procuravam mostrar que a profissionalização, no nível médio de ensino, vinha atender às necessidades do contexto sócio-econômico. Pensar esse modelo educacional como retrocesso ou obscurantismo significava ignorar os padrões de uma formação realista e voltada para os interesses dos indivíduos e da sociedade. De nada adianta, dizia-se, uma educação alicerçada em concepções culturais tradicionalistas, voltada para a formação do 'bacharel' e alheia às novas modalidades de inserção profissional no mercado de trabalho. A crítica do "arcaísmo" da educação teve, assim, um grande peso para a aceitação da perspectiva profissionalizante.

Hoje, depois da falência do ensino profissionalizante, seria um grave erro ignorar ou rejeitar totalmente os argumentos em que se baseava a sua introdução. Descontados os exageros, a deformação oriunda de estreiteza de vistas e a presença de certo comprometimento ideológico, salva-se, no fundo daqueles argumentos, a visão de uma relação entre educação e tecnologia, educação e trabalho que não labora totalmente em erro. Apesar de sabermos que a visão de educação que se defendia, naquele

momento, pelos homens do governo, não era de fato uma formação tecnológica, mas uma formação tecnicista. Não é possível, absolutamente, no chamado mundo globalizado e tecnologizado, ignorar a necessidade de que a educação, em todos os níveis, leve em conta os rumos tecnológicos e científicos que o Brasil se vê obrigado a dominar, sob pena de permanecer de fora do quadro internacional regido por parâmetros tecnocientíficos. Não deve haver dicotomia entre educação 'humanista' e educação 'técnica', mesmo porque a tendência é que as próprias áreas tradicionalmente 'humanistas' vão se beneficiando com a utilização de recursos tecnológicos antes reservados exclusivamente aos setores 'profissionalizantes'.

Nesse sentido, o retorno da filosofia ao ensino médio não deve ser visto como um antídoto radical para o ensino tecnicizante nem como uma espécie de salva-vidas curricular, destinado a resgatar o estudante de todos os percalços e desencontros que constituem o atual ensino médio no Brasil inteiro. Na longa e intensa campanha que reivindicava a reintrodução da disciplina de filosofia no ensino médio, acentuou-se suficientemente que os problemas de que sofre o ensino médio são estruturais e conjunturais e têm a ver com a própria concepção de educação que implicitamente preside a organização do ensino e as condições de trabalho do professor e do aluno.

Se quiser, poderíamos dizer que esses problemas têm a ver com a “filosofia” do ensino, no sentido vago em que muitas vezes se toma esta expressão. Mas – e isto não é nada paradoxal – a volta da filosofia, por si só, como parte do currículo do ensino médio não significará absolutamente nenhum choque benéfico que tenha como consequência a revisão, a médio prazo, dos padrões vigentes. A eficácia do ensino de filosofia só acontecerá se a sua docência for exercida pelo professor de filosofia; se a preocupação com os conteúdos e metodologias for adequada à realidade sócio-econômica do aluno; se houver respeito à faixa etária dos educandos; e se a tematização ocorrer numa perspectiva propriamente filosófica.

A eficácia ocorrerá se levar em conta duas razões. A primeira é que a filosofia deverá inserir-se na atual organização curricular enquanto uma disciplina como outras e afirmar-se, tanto quanto a sua especificidade o permitir interagir com o contexto político, econômico e social existente. A segunda razão é a necessária compreensão de que a vocação crítica da filosofia não significa necessariamente uma interferência concreta e mais ou menos brusca no quadro de ensino em que ela vai inserir. Dito isto, é necessário convir que a filosofia, da forma como tem sido pensada pelos tecnoburocratas se torna apenas uma disciplina a mais a onerar a carga horária dos alunos do ensino médio e um meio de exigir deles uma parcela

a mais no esforço para transpor, a cada bimestre, os obstáculos que os separam das verdades e ilusões da universidade ou da vida profissional. A filosofia tem um papel a cumprir no ensino médio e ela o cumprirá, como já vem fazendo em algumas escolas do Estado de Goiás (o Lyceu de Goiânia, o Pardal, a CEFET...), que já a reintroduziram nas suas grades curriculares, sem alimentar veleidades de panacéia ou de súbita revolução pedagógica. A vocação crítica da filosofia é bem mais compatível com um amadurecimento reflexivo, pois ela tem a função de despertar nos estudantes do ensino médio a curiosidade que os leve a um aprofundamento da compreensão dos diversos níveis do conhecimento, dos fundamentos da política e da sociedade, a uma interrogação da existência humana é um questionamento sobre a necessidade de equilíbrio entre a ciência, a técnica e a ética.

Nesse sentido, nos diz Nunes:

“A filosofia deve estar relacionada com o resgate de um conceito amplo de ciências, superando uma identidade fragmentada e positivista para uma globalidade e totalidade do conhecimento. Neste sentido, deveremos procurar adequar os conteúdos históricos da filosofia ao alcance do conhecimento e da reflexão dos jovens” (Nunes, 1990: 127).

Se, diante disso não assumirmos uma ambição desmedida dentro do atual quadro do ensino médio, então se poderá dizer que a

filosofia atuará, de forma inteiramente significativa, como elemento de crítica do próprio ensino por mostrar que o pensamento, ao interrogar para além dos resultados e das aparências, não está no registro do inútil e do supérfluo, mas no caminho da criação consciente dos produtos da cultura.

Sei que a filosofia, no ensino médio padecerá dos vícios, das deformações e dos problemas crônicos que atingem a escola, de forma geral. Mas, beneficiando-se das contradições que, em meio a todos os obstáculos, ainda permitem que na escola se acene ao aluno com promessas honestas de participação cultural, certamente tornará esta participação mais rica, criativa, e mais responsável.

Nesta perspectiva, Brancatti, nos aponta que,

“O ensino da filosofia deve ter como referência as atividades práticas espontâneas, dos problemas nascidos no processo de desenvolvimento da cultura geral e a partir disso, elaborar a fundamentação crítica, demonstrar seu valor real ou o significado que tiveram na história passada, e propor problemas novos e atuais ou a colocação nova de velhos problemas. Deve-se ensinar filosofia com algumas perspectivas, fazendo uma leitura crítica dos modelos pedagógicos, culturais ... admitindo antes de tudo que o adolescente, deva ser desafiado a pensar” (Brancatti, 1993: 69)

A filosofia, como todas as demais áreas do saber, tem a sua história, os seus métodos e o seu acervo conceitual. Contudo, se em nenhuma das disciplinas que constituem o currículo do ensino médio o

aprendizado pode restringir-se apenas à memorização dos resultados e ao acúmulo mecânico de dados, na filosofia ainda menos. É do caráter da filosofia não apresentar resultados no sentido de soluções definitivas. Longe de ser negativa, esta convivência do estudante com uma reflexão que se constitui e se reconstitui através de uma história que não é linear, permitirá a descoberta de um extrato cultural em que o pensamento vive mais da sua própria produção do que dos seus produtos avaliados em termos de resultados imediatos. Tal descoberta bem como a tentativa de colocar-se à altura de tais procedimentos repercutirão certamente no relacionamento que o indivíduo mantém com os diversos aspectos do conhecimento e da ação. E o próprio processo educativo ver-se-á acrescido de algo que, sem interpelações bruscas ou críticas salvacionistas, poderá mostrar o que falta para complementá-lo, torna-lo mais integral.

1. A filosofia como sinônimo de crítica e a sua importância para o ensino médio

Depois de muitos anos que a filosofia ficou afastada do ensino médio, me vem a inevitável pergunta: vale a pena o retorno do ensino da filosofia no nível médio ?

A meu ver, é afirmativa a resposta “A filosofia deve ter o seu lugar no ensino médio”. É Adorno que nos adverte que a filosofia “... trata daquelas coisas sobre as quais todo homem tem igual e legítimo direito de experimentar de alguma maneira” (Adorno, 1977: 38). As tais coisas às quais Adorno está se referindo dizem respeito ao exercício da racionalidade e da criticidade, onde, com a cooperação da filosofia e de outras áreas do conhecimento, todo homem deve ter acesso, sob pena de perder a sua natureza específica, a racionalidade. Mas podemos apontar outras razões.

O processo educativo, tal como as relações sociais de produção concretas que o fundamentam e mediante as quais é possível compreender sua forma, conteúdo e direção, não se realiza de modo indiviso, linear, mecânico e homogêneo. Ao contrário, esse processo é atravessado pelos conflitos e antagonismos que constituem e instituem essas mesmas relações.

Assim, a forma que o processo educativo assume em cada momento histórico será sempre o resultado precário e provisório dessas relações contraditórias, no jogo incessante dos conflitos e das tensões, das diferenças e dos antagonismos, das esperanças e dos projetos.

Nas relações capitalistas de produção, a educação aparece, por um lado, como afirma Dangeville (1978), como treino para a prisão assalariada, por outro lado, e contraditoriamente, nas palavras Severino(1986), como espaço de resistência à força persuasiva da ideologia dominante.

Esta realidade não é indiferente ao professor ou ao ensino da filosofia, inseridos que estão nos limites e possibilidades da ação exercida pelo sistema institucionalizado do ensino. Não é indiferente aos que pensam a educação e a filosofia como um pensar na ação, como práxis, isto é, como reflexão e ação dos homens sobre o mundo, para intervir sobre ele e para transformá-lo. É justamente na tensão entre os limites e possibilidades dessa ação educativa que podemos perceber a importância da filosofia.

Se entendermos o educar no sentido de formar cidadãos para a *pólis*, a escolha de uma filosofia é a escolha de uma política. Foi assim desde a Grécia Antiga. Desde os sofistas, promotores da "*Paidéia*" e mestres da "Areté" política¹; desde Sócrates, cuja filosofia é, ao mesmo tempo, uma advertência e educação política; desde Platão, que, como bem

¹ Cf. Menon n° 91 Ass, e Protágoras 315ss e Paidéia p. 330ss.

lembra Jaeger (1995), não teria encontrado discípulos em Atenas se não fosse política a sua filosofia.²

Outra questão que se coloca, quando se discute o ensino da filosofia no ensino médio, é o caráter da crítica. Não vamos, aqui, ter a pretensão de resolver “o problema não resolvido” com relação ao termo “crítica”, mas trazer o ponto de vista de alguns autores – Marilena Chauí, M. Horkheimer e A. Gramsci – sobre esta questão, para que possamos situar melhor porque afirmamos a importância da filosofia no ensino médio.

Marilena Chauí faz várias referências à questão da crítica, e embora esclareça que o pensamento crítico não é privilégio da filosofia, sem dúvida, ela identifica a crítica como uma das tarefas específicas da filosofia.

² Dermeval Saviani alerta para o fato de que o fenômeno educativo e o fenômeno político possuem especificidades próprias, embora guardem entre si uma dependência recíproca, na medida em que ambas integram uma mesma totalidade, a prática social global. Saviani reconhece, porém que, em uma sociedade de classes, há uma subordinação relativa mas real da educação diante da política, o que de fato reduz (sem anular) sua margem de autonomia. (1983, p.p. 94 e 95). Quando afirmamos aqui que a escolha de uma filosofia é a escolha de uma política, não negamos esta especificidade afirmada por Saviani, mas queremos enfatizar o caráter eminentemente político do ensino da filosofia. Nas palavras de Emmanuel J. Appel: “A viabilidade das propostas, político-pedagógicas é, certamente, o critério mais objetivo para se avaliar a virtus de uma doutrina filosófica. A pedagogia é uma espécie de acabamento natural da filosofia. Esta, quase sempre tende a dar uma pedagogia, a propor uma teoria da educação (problema filosófico em alto grau, na medida em que educar é também proporcionar poder e o poder é, no fundo o problema por excelência). Pedagogia, política e filosofia – dialeticamente dependentes do fator fundamental e determinante: o econômico – caminham em estreita interdependência”. (Notas para uma teoria de educação. In: Textos da SEAF, n.º 1, ano 1, jan/abr, 1980, SEAF/Paraná, p. 23.)

Em “A Filosofia e Cultura”, Chauí apresenta, a partir de uma leitura de Merleau-Ponty, a filosofia como trabalho do pensamento, trabalho para transformar uma experiência imediatamente vivida, numa experiência compreendida, quer dizer, num saber a respeito dessa experiência. A filosofia é trabalho, isto é, negação interna da experiência imediata, negação do caráter abstrato e busca da gênese e da elaboração daquilo que apenas está produzido.

Chauí recusa, portanto, a idéia de que, de um lado, existam as experiências e, de outro, a reflexão/trabalho de pensamento que de fora converteria uma experiência qualquer em uma experiência verdadeira.

Ao contrário:

“A filosofia é a capacidade de fazer com que a reflexão sobre a experiência seja, ela própria, enquanto reflexão, uma experiência. Não algo que vem de fora como uma consciência que se deposita sobre uma experiência inconsciente de si, mas como a experiência de tornar uma experiência significativa... esse movimento é interior à própria experiência; ou ela se realiza como uma experiência de reflexão a seu próprio respeito, ou ela não se realiza como filosofia” (Chauí, 1987: 12).

Chauí mostra que esse movimento da filosofia se realiza de duas maneiras. Em primeiro lugar, ao negar dialeticamente, a experiência imediata, o trabalho do pensamento revela que:

“... essa experiência está carregada de sentido, possui uma interioridade, possui o seu tempo próprio, possui significações e (que) cada experiência é plena enquanto experiência. E essa plenitude é uma reflexão que a própria experiência realiza sobre si própria. Esse trabalho é, então, um trabalho de conquista da plenitude do sentido e de tempo que uma experiência qualquer possui. É um resgate, portanto, da própria experiência” (Chauí 1987: 22).

Em segundo lugar, a filosofia é trabalho com gênese, isto é, busca “...do conhecimento da origem de uma experiência e do sentido que essa experiência tem a partir de sua origem” (Chauí, 1987: 22).

A crítica, segundo Chauí, não é um conjunto de conteúdos verdadeiros que se oporia a um conjunto de conteúdos falsos, mas um trabalho de pensamento. Também, aqui, não se trata da exterioridade, de contraposição, de um trabalho que, de fora, destruiria o discurso ideológico. A Crítica seria a via pela qual a contradição ideológica entraria em movimento e destruiria a construção imaginária, fazendo-a se desdobrar em todas as suas contradições. A crítica seria o “contradiscurso” que faz falar o silêncio contido na ideologia destruindo a coerência e a lógica de seu discurso. O que a ideologia encobre, dissimula e inverte é o sentido das experiências e é ele que deve ser resgatado pelo trabalho do pensamento.

No artigo, “A Função Social da Filosofia”, de Horkheimer, encontramos a afirmação de que a verdadeira função da filosofia reside na crítica do estabelecido. Nesse sentido, a crítica consiste no:

“... esforço intelectual em última análise prático, de não aceitar, sem reflexão e por simples hábito, as idéias, os modos de atuar e as relações sociais dominantes; o esforço de harmonizar entre si e com as idéias e metas da época, os setores isolados da vida social, por deduzi-los geneticamente; por separar um do outro, o fenômeno e a essência; por investigar os fundamentos das coisas; em uma palavra, por conhecê-las de maneira efetivamente real”.(Horkheimer, 1978: 8b).

Neste sentido, a filosofia deve recusar como produtos de uma cega necessidade, os conceitos científicos, a forma de vida social, o modo de pensar dominante, os costumes estabelecidos. Assim se expressa Horkheimer:

“O impulso da filosofia se dirige contra a mera tradição e a resignação em questões decisivas da existência. Ela empreendeu a ingrata tarefa de projetar a luz da consciência ainda sobre aquelas relações e modos de reações humanos tão arraigados que permanecem naturais, invariados e eternos” (Horkheimer, 1978: 9b).

Segundo o autor, é inerente à filosofia não deixar que o pensamento – a crítica, portanto – se interrompa em nenhuma parte. E especialmente nos Estados totalitários que geram “... uma insípida mediocridade e apatia do indivíduo ante a fatalidade e aquele que vem de cima” (Horkheimer, 1978: 9b).

Para Gramsci, a importância da crítica consiste, justamente, em traduzir a especulação, em seus termos reais de ideologia política, em instrumento de ação prática. Gramsci toma o cuidado de diferenciar o tipo de crítica feita pela filosofia da práxis daquela exercitada pelas filosofias idealistas. Ele reconhece as dificuldades dessa tarefa, por isso assim se expressa:

“Não é necessário ocultar as dificuldades que apresenta a discussão e crítica do caráter “especulativo” de determinados sistemas filosóficos e a “negação” teórica da “forma especulativa” das condições filosóficas.

Questões que surgem: “o elemento” especulativo “é o próprio de toda filosofia, ou seja”, especulação” é sinônimo de filosofia e de teoria ? Ou se trata de uma questão de “histórica”, ... e não teórica, no sentido de que toda concepção do mundo, em uma determinada fase histórica, assume uma forma “especulativa” que representa o seu apogeu e o início do seu desenvolvimento ? ... A crítica ... deve traduzir a especulação em seus termos reais de ideologia política, de instrumento de ação prática; mas a própria crítica terá a sua fase especulativa, que assinalará o seu apogeu” (Gramsci, 1995: 33).

Para Gramsci, a filosofia é ‘criadora’, não no sentido idealista e especulativo da filosofia clássica, mas,

“...evitando qualquer tendência para o solipsismo, historicizando o pensamento na medida em que o assume como concepção de mundo, como “bom senso” difuso na multidão (e essa difusão não seria concebível sem a racionalidade ou a historicidade) e difuso de tal maneira que possa converter-se em norma ativa de conduta” (Gramsci, 1995: 33).

Criadora, dessa forma, é a filosofia que modifica a maneira de sentir e agir do maior número de pessoas e é pensada a partir do maior número, é pensamento que ensina que a realidade só existe em relação histórica aos homens que a modificam. A filosofia da práxis fundamenta o pensar e o agir.

O verdadeiro trabalho filosófico – que para Gramsci é o trabalho do “intelectual” – se caracteriza pela luta cultural. De um lado, a classe dominante e todo seu aparato hegemônico (instâncias jurídica, política, religiosa, educacional etc), construído para persuadir, para obter o consentimento passivo, um “clima cultural” propício à manutenção das relações sociais tal qual elas se articulam no modo de produção capitalista. De outro, a luta cultural para transformar a mentalidade popular, a divulgação das contribuições teóricas historicamente relevantes, o esforço para elevar o nível cultural da maioria, para construir uma unidade cultural baseada no consentimento ativo, crítico.

A verdadeira crítica é aquela mediante a qual o intelectual destrói em si mesmo a velha concepção de mundo; é aquela mediante a qual busca reduzir a distância entre teoria e prática, promovendo a unidade

entre ciência e vida, entre o filósofo com o seu *locus* de atuação, na medida em que é daí que ele retira os problemas que se propõe solucionar.

O trabalho da crítica implica, também, fazer com que se desdobrem os espaços deixados pelas contradições da superestrutura, de modo a propiciar seu movimento interno de autodestruição. As lacunas e os hiatos abertos pelo movimento das contradições não devem apenas ser denunciados, mas ocupados pelo contradiscurso ideológico e pelo novo aparato hegemônico, que possibilitarão a transformação das consciências e das ações que organizaram as massas em torno de um novo saber. Intelectual crítico, para Gramsci, está, portanto, necessariamente engajado em uma atividade política na prática de transformação das relações humanas e da construção de uma nova cultura.

Finalizando, podemos afirmar que é no tênue espaço aberto pelas contradições da prática educativa que a filosofia, enquanto crítica, poderá iniciar os alunos na reflexão desmistificadora que recusa as aparências e o que se mostra como evidente e necessário; que desmascara os processos acríticos de formação das idéias e dos pensamentos, buscando compreender os seus significados e suas raízes histórico-sociais; que poderá dialogar com os pensadores do passado procurando inseri-los

historicamente no contexto humano e social, onde suas reflexões e os problemas que tenham levantado adquirem sentido; que poderá dialogar com as ciências sem deixar de questionar seu papel, seus limites e seus fundamentos. Uma filosofia, enfim, que tentará compreender criticamente a realidade como um todo; uma filosofia comprometida com sua transformação, colocada a serviço do homem e do seu projeto de humanização.

Como trabalhar com a filosofia no ensino médio? A disciplina filosofia retornou ao ensino médio em Goiás. Urge, portanto, que avancemos a discussão.

Talvez o passo inicial deva ser a demolição dos mitos, aqueles que falam da filosofia como ‘humanismo’, ‘templo do saber’, ‘síntese da cultura’, ‘trabalho de maturidade’. Chauí nos alerta para as implicações ideológicas da idéia de maturidade:

“No ocidente moderno, esta idéia é solidária de uma outra que quase nunca questionamos: a de imaturidade espiritual atribuída quase sempre à criança, à mulher e ao povo, mito que por seu turno é solidário com a idéia do filósofo como legislador do saber, como sacerdote do Espírito Absoluto e como funcionário da Razão (isto é, prosaicamente como diria Cousin, funcionário do Estado” (Chauí, 1986: 43)).

É preciso romper com essas concepções a respeito da filosofia. Quem nos adverte sobre isto é Gramsci, ao afirmar que “todos os homens

são filósofos” (Gramsci, 1995:11). O que Gramsci procurou afirmar foi o compromisso da filosofia em compreender o cotidiano, que para ele é o mundo vivido, é a vida concreta. Gramsci propõe aprofundar o questionamento em relação à sua completa estranheza, isto é, negou a sua caracterização enquanto reflexão exercida exclusivamente para e pela classe minoritária e hegemônica.

Nessa mesma direção de repúdio à filosofia enquanto estranhamento, Marx desferiu em sua XI tese contra Feuerbach, a seguinte afirmação: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo” (Marx, 1986:128). O que se constata nessa afirmação é a necessidade de desmistificar o caráter abstrato que marcou a filosofia em seu percurso histórico, atingindo o seu apogeu com o idealismo hegeliano.

2 O ensino da filosofia enquanto reflexão e o confronto com o cotidiano.

O que diferencia o ‘saber’ do filósofo do ‘saber’ do homem simples, do senso comum? Se “todos os homens são filósofos” (Gramsci, 1995: 11), conforme já tratamos anteriormente, como distinguir a atividade teórica de um e de outro, se ambos, em princípio, por serem homens, têm o pensamento como característica fundamental?

Como distinguir esse pensamento que os marca “essencialmente”, se tanto no de um como no de outro há uma certa lógica que atende às suas necessidades de explicações para as ações, para as suas vidas, para os fenômenos da natureza, da sociedade e da política ? Como separá-los, se ambos se expressam por meio de uma linguagem, que reflete concepções de mundo e uma cultura e através dela buscam soluções para as suas necessidades práticas?

Tanto o homem simples como o filósofo conhece o mundo através das tradições, dos costumes, dos hábitos sociais preservados pela humanidade, da religião, dos valores e padrões morais; conhecem-no, também, através da cultura, dos conhecimentos científicos e filosóficos difundidos criticamente através da história e socializados na vida cotidiana. É exercendo o seu pensamento desse conhecimento da realidade que o homem busca a orientação para a sua vida, para seus comportamentos sociais e ações práticas; é pensando e elaborando seu saber para conhecer a realidade, que ele assume uma determinada concepção de mundo.

O que há de comum, portanto, entre o saber espontâneo e o filosófico é a atividade de pensar, de acumular saber e de conhecer: cada um, a partir de sua visão particular de mundo, estabelece relações com a

realidade e com os homens para conhecê-los. A filosofia e o filosofar são, qualitativamente diferenciados, do senso comum, do pensamento irrefletido e assistemático que está presente no homem “comum” porque é um pensar sistemático e rigoroso; o conhecimento espontâneo não estabelece análise da realidade que se desnuda diante de si; o conhecimento filosófico busca a verdade, e como tal é radical na sua leitura da realidade. Conhecer ou criar uma nova cultura, segundo Gramsci, “é também difundir criticamente e socializar as novas verdades, tornando-as base das atividades do dia-a-dia” (Gramsci, 1995: 13). Portanto, na medida em que o saber científico e filosófico é difundido entre os indivíduos e pode ser utilizado por todos na orientação de suas ações práticas, ele se torna “consenso”, se torna senso comum quando há a socialização do saber sistematizado. Nessa perspectiva, nenhuma atividade humana se restringe a aspectos exclusivamente práticos: todo agir humano está sempre acompanhado de um pensamento, de uma visão de mundo, de um modo peculiar, lógico, de conhecer o real.

Mas, se tanto a atividade de pensar do senso comum como a dos filósofos tem em si uma coerência que as caracteriza, se ambas permitem um conhecimento da realidade, esse pensar e esse conhecer serão qualitativamente iguais ? Qual será a verdadeira concepção de mundo ?

Antecipadamente, podemos dizer que não existe uma única e verdadeira concepção de mundo, pois a história está em movimento constante e o pensamento se elaborando e reelaborando-se, a cada época. O nosso modo de pensar é produto, ainda em processo, das aquisições atuais e anteriores da história das idéias.

3. A necessidade de superação do senso comum.

O homem nasce inserido em sua cotidianidade e, à medida que amadurece, adquire as habilidades imprescindíveis para compreender o cotidiano social. Interioriza padrões de comportamento, normas, valores, tradições, toda a cultura necessária à assimilação das relações sociais e dos conhecimentos do mundo. Essa realidade se apresenta a ele como o campo em que se exercita sua atividade prático-sensível; é sobre ela que surgirá sua intuição prática da realidade.

O primeiro campo onde ocorre essa atividade de assimilação das formas de intercâmbio ou comunicação social são os grupos (família, escola...), e eles funcionam como mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores. É no grupo que o homem apreende os elementos da cotidianidade e é nele que as

normas assinaladas ganham “valor”; isto ocorre na medida em que tais normas comunicam ao indivíduo os valores da sociedade em geral e lhe permite mover-se autonomamente, assim como mover, por sua vez, essa sociedade.

A vida cotidiana está no centro do acontecer histórico. As ações do homem para conhecê-la partem desse cotidiano, da apreensão prático-sensível da realidade e a ele retornam, tornando-se concretas e históricas; não se trata de uma atitude primeira e imediata de um abstrato sujeito cognoscente frente à realidade, de um sujeito que existe fora e afastado do mundo. O homem que age objetiva e praticamente na realidade é um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática num complexo de relações dele com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a realização de fins e interesses imediatos.

Nessa relação espontânea com as coisas e com o grupo, o indivíduo cria suas próprias representações dos objetos e elabora noções que captam e fixam o aspecto objetivo, sensível, aparente, superficial, da realidade. Essas representações e essas noções não proporcionam, contudo, a compreensão da realidade como totalidade, mas apenas permitem ao

sujeito “orientar-se” no mundo imediato, familiarizar-se com ele e com as suas coisas, a fim de manejá-los no dia-a-dia.

O pensamento individual e moral do homem nesse espaço familiar é orientado apenas para a realização de atividades práticas e, nesse sentido, é possível falar de uma unidade “imediata” de pensamento e ação na cotidianidade. As idéias que ordenam essa realidade não constituem “teoria” e nem se elevam à práxis, uma vez que não são coerentemente organizadas e submetidas à consciência e à crítica. A “ordem” desse mundo obedece a uma certa regularidade e imediatismo, ela é natural, ocasional e, em certa medida, isolada da história global, uma vez que não se insere no contexto de um pensamento humano genérico consciente, produto do processo racional vivido pela humanidade. Essa ordem natural e externa reflete apenas uma parte dessa totalidade: as idéias, as crenças, os valores, as normas, os interesses e aspirações refletem a individualidade moral de um grupo específico, mas não a sociedade historicamente determinada.

O conhecimento que o homem comum tem desse “real aparente” é provisório e fundado em idéias que emergem do próprio meio familiar e social onde nasceu e cresceu, do próprio grupo em que está inserido. Não é um saber teórico e consciente, historicamente engajado,

mas um saber prático do mundo que busca transformá-lo em sua imediatidade, assim o senso comum é “subjetivo, isto é, exprime sentimentos e opiniões individuais e de grupos, variando de uma pessoa para outra, ou de um grupo para outro, dependendo das condições em que vivemos” (Chauí, 1994:248).

O pensar e o saber do senso comum surgem nesses ambientes e constituem uma certa maneira de o homem orientar-se na vida e agir segundo princípios, normas e valores estabelecidos. Esse meio o marca em sua individualidade e personalidade; o indivíduo pensa e conhece segundo as experiências, os preconceitos e as tradições, que constituem um processo social difuso, no qual cada um vai sendo pouco a pouco acomodado. Essa inserção na cultura e na ordem vigentes, apesar dos movimentos de contestação desse estabelecido, fixa o aspecto objetivo da realidade deixando acreditar que ela é e sempre foi assim, tal como se apresenta no momento atual. Nesse sentido,

“A religião e o senso comum não podem constituir uma ordem intelectual porque não podem reduzir-se à unidade e à coerência nem mesmo na consciência individual, para não falar na consciência coletiva: não podem reduzir-se à unidade e à coerência “livremente”, já que “autoritariamente” isto poderia ocorrer, como de fato ocorreu, dentro de certos limites, no passado”(Gramsci,2000:96).

Contudo, esse olhar do senso comum, que se fundamenta em verdades prontas e absolutas e busca explicações definitivas para o seu agir

e o seu pensar cotidianos, não deixa, em certas circunstâncias, de levantar problemas, de fazer perguntas, de expressar dúvidas quanto aos seus conhecimentos e certezas. O senso comum, embora não organizado, não crítico, não sistematizado, não reflexivo e embora, ainda, fundado apenas sobre o vivido e impregnado de ideologias, não pode ser deixado de lado, uma vez que é a partir da crítica de sua maneira de pensar e do mundo cultural existente que se elaborará uma filosofia coerente e crítica, uma filosofia que, emergindo desse empírico, abstraído pelo pensamento sistematizado, se torna concreta e voltada para a práxis.

É daí que deve partir o ensino da filosofia no ensino médio: das atividades práticas espontâneas, das “filosofias” de vida, dos problemas nascidos no processo de desenvolvimento da cultura geral, para criticá-los, demonstrar seu valor real ou o significado que tiveram na história passada, e propor problemas novos e atuais ou a colocação nova dos velhos problemas. Desse já vivido, pensado e conhecido, da necessidade de novas respostas é que emergem as novas interrogações, que surgem o filosofar, o pensamento filosófico e a reflexão crítica e sistematizada sobre os fundamentos da ação na realidade, sobre os problemas levantados a partir dela.

4. A emergência do pensamento filosófico.

A filosofia surge como tentativa de elaborar respostas às necessidades e exigências de uma nova realidade; emerge quando aquelas “certezas” do senso comum, ou da ciência, já não são suficientes para explicitar a realidade, quando aquelas “verdades” deixam de atender aos interesses dos indivíduos, em certo momento histórico. A busca de novas respostas torna-se então premente, embora estas não sejam definitivas, mas sempre provisórias, uma vez que são resultados de um longo processo histórico vivido pelo homem na sua relação com a natureza e com outros homens; a variedade de soluções ou de formulação de problemas contribui, em maior ou menor grau, para uma compreensão mais ampla e mais profunda dos problemas com que se defronta o homem e, nesse sentido, quanto mais sugestões de respostas e problemas forem apresentados, mais terá progredido a filosofia e mais claro conhecimento ter-se-á do real.

Quando, então, as formulações do pensamento difuso já não são suficientes para a compreensão da realidade, busca-se um outro pensamento, mais organizado e sistematizado, mais crítico e rigoroso em suas formulações, para propor novas soluções e levantar novos problemas para a realidade cultural e histórica que se instaura e que apresenta outras necessidades e exigências. Esse momento de crise do já estabelecido exige

uma análise do conhecimento existente, fixado através das ideologias; essa análise busca, através de um exame rigoroso, explicitar os fundamentos e pressupostos do conjunto de verdades, valores, normas e explicações, que tinham orientado e conduzido as ações do homem até então. Essa atividade teórica para determinação dos elementos que organizam a concepção de mundo, em vias de superação, põe em questão a lógica do vivido e do conhecido, fundada nas evidências do empírico, e a submete ao julgamento do conhecimento mais rigoroso; ao mesmo tempo, busca saber como foi produzido o conhecimento, em que condições e com quais determinações (econômicas, políticas, sociais, ideológicas, etc) ele foi adquirindo. Nesse sentido, busca-se o auxílio do filósofo, no sentido Gramsciano,

“...[O filósofo] não só “pensa” com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, isto é, sabem quais as razões do desenvolvimento que o pensamento sofreu até ele e está em condições de retomar os problemas a partir do ponto onde eles se encontram após terem a mais alta tentativa de solução, etc. Ele tem, no campo do pensamento, a mesma função que nos diversos campos científicos tem os especialistas” (Gramsci, 1995: 34, 35).

A filosofia não é um tipo qualquer de reflexão. Ela reflete tanto sobre as “verdades” do senso comum e da religião como sobre os problemas e soluções, levantados pelas ciências, sobre o conhecimento produzido pelos cientistas, pelo mundo do trabalho, da política, da

economia. Sua reflexão é uma crítica radical e rigorosa e de conjunto (cf.Saviani, 1996) sobre os problemas que o homem levanta a partir de suas novas necessidades, uma interpretação que deve levar necessariamente à compreensão da contextualização histórica da sua atividade prática e, por conseguinte, contribuir para a transformação da realidade que existia antes dessa reflexão. A filosofia apresenta dúvidas, levanta problemas e faz análise com rigor; esses processos do pensamento não ocorrem isoladamente, mas são contemporâneos um do outro e, nesse sentido, quanto mais se exercitar neles, melhor utilizar-se-á deles. O conhecimento que, a partir da realidade, emerge desse movimento dialético do pensamento, é utilizado, consciente e voltado para a transformação das relações do indivíduo com a natureza e com a sociedade. Quanto mais o pensamento filosófico estiver “esclarecido” acerca dos conhecimentos acumulados pela cultura e pela humanidade, quanto mais rigorosa for a lógica de seu pensar e de sua ação, tanto mais crítico e consciente poderá se constituir.

A filosofia também difere essencialmente do saber científico, visto que este é tópico, fragmentado e diz respeito apenas a um aspecto da realidade, enquanto que a filosofia é um pensar de conjunto, que busca as explicações primeiras. Isto não quer dizer, contudo, que a filosofia

constitua-se num supersaber ou num saber superior. A filosofia é apenas a busca da gênese e o sentido dos vários aspectos do real. A filosofia é movimento, busca constante; elaboração consciente, reflexão e crítica sistemática acerca dos pressupostos do conhecimento e da ação do homem na natureza e na sociedade, “A filosofia é uma ordem intelectual...é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, nesse sentido, coincide com o “bom senso”, que contrapõe ao senso comum”(Gramsci,2000:96).

A filosofia é a teoria prática sobre problemas levantados pelo homem; é sempre uma maneira nova de interrogar e preparar a transformação do real, pois o solo que investiga nunca é o mesmo, ao contrário, é, ele próprio, sempre mutável. Ao contrário do saber científico, o pensamento filosófico, que também é consciência do social e do político, volta-se para a “totalidade” do real e, só a partir dela, ensaia soluções para os problemas levantados; nenhum aspecto dessa realidade é tomado apenas enquanto parte isolada enquanto objeto delimitado e único; e nenhum aspecto é tomado estaticamente, mas no movimento das contradições e tensões que caracterizam a concreticidade do real. A atividade teórica desenvolvida pela filosofia parte, então, de problemas da nossa realidade que tanto podem ter sido levantados pela atividade científica, como pelas

atividades religiosa, artística, política, econômica ou pedagógica; o seu objeto de estudo constitui-se nesses problemas que se manifestam no processo de produção da existência do homem. O pensar filosófico, nesse sentido, apresenta-se enquanto possibilidade, extensiva a todos os aspectos dessa existência e que se inter-relacionam e se determinam mutuamente. A filosofia só se realiza na medida em que se estende a todos os aspectos constitutivos da realidade, na exata medida que é histórica e revela a sua dimensão histórica, a filosofia não torna o conhecimento histórico, ela revela a sua dimensão histórica. O filósofo que se inicia nessa atividade deve, pois, esforçar-se nessa aprendizagem do real, de modo a não descuidar de suas determinações.

5. Reflexões e propostas acerca do ensino da filosofia no ensino médio.

A filosofia, enquanto uma abordagem reflexiva e crítica do conhecimento, historicamente situada, deve ser apresentada, em primeiro lugar, dentro de sua própria dinâmica histórica. Ao apresentar a filosofia, em suas linhas e referenciais históricos, dentro da evolução e constituição das demais ciências, resgatando suas especificidades, abrimos perspectivas para uma efetiva análise de nosso tempo, do papel das ciências e das

perspectivas políticas atuais, que permitam ao educando situar-se frente ao mundo tomando consciência de que a sociedade em que vivemos tem uma trajetória histórica e que, nesta sociedade, cada ser, cada pessoa é por si própria responsável pelo seu tempo, pela sua existência e pela existência do outro.

Talvez seja este o principal ponto de atuação e de identidade da filosofia no ensino médio. Ao trabalhar as questões fundamentais da existência pessoal e social, o filósofo faz prevalecer a eficácia de sua condição de marginalidade, conforme afirma Gianotti:

“Mas essa permeabilidade do filósofo, assim como a de qualquer outro universitário, não deve ofuscar o fato de que a maior utilidade social dele ainda reside na sua marginalidade, espaço onde lhe cabe fazer a crítica do presente e encenar as silhuetas do futuro” (Gianotti, 1983: 126).

O mesmo estudo de Gianotti, ao analisar a pesquisa filosófica no Brasil, aponta para “os preconceitos que marginalizam a atividade filosófica ao mesmo tempo em que a envolvem numa aura que a projeta para fora da realidade” (Gianotti, 1983: 126).

Em todo este processo, é preciso quebrar esta dupla contradição de identidade. E, fundamentalmente, ao poder reconstruir sua identidade na escola de ensino médio, bem como na universidade

brasileira, a filosofia pode romper com “o caráter artesanal da socialização deste saber filosófico”, em consagrada expressão de Gianotti. A saída para este hermetismo arrogante tanto quanto improdutivo estaria em encontrar uma forma de se apresentar a filosofia criativamente como interlocutora da compreensão da realidade pessoal concreta, numa estreita e vigorosa análise da realidade brasileira. Não se trata de confundir uma filosofia brasileira com uma filosofia que se faz no Brasil. Nesse sentido, Gianotti afirma que:

“Por isso uma filosofia se tornará brasileira se brasileiros começarem a se entender por intermédio da filosofia. E na barbárie em que estamos submersos, na crise de qualquer forma tradicional de racionalidade, a filosofia como crítica radical, movimento do pensar sempre disposto a se dissolver em suas próprias suposições, pode ter um papel nuclear no trabalho de tecer novas formas de sociabilidade” (Gianotti, 1983: 126, 127).

Para avaliar a retomada desse viés crítico, que deverá ser o eixo do discurso filosófico, é preciso considerar a situação atual da escola na estrutura do Estado. A Escola já não é mais o veículo prioritário da ideologia, embora conserve sua parcela de poder, herança dos nacionalistas de verniz, sobretudo no pós-64, através da socialização dos meios de comunicação de massa, já são capazes de dar conta da função ideológica maior, que é a de mascaramento da realidade. Nessa direção, afirma Severino:

“não é sem razão que os meios de comunicação de massa passam a competir diretamente com as instituições formais de ensino: com efeito, o produto cultural que se quer distribuir, expurgado de qualquer reelaboração personalizada e crítica, inserido apenas num contexto cultural de superfície mas com alto significado ideológico, se torna mais acessível às grandes massas através destes meios formadores de opinião publica” (Severino, 1986: 93).

Compreendendo estas bases estruturais podemos situar o trabalho dos filósofos e dos educadores em geral. Não que haja uma capacidade ou qualidade soteriológica no discurso do filósofo somente, mas em toda produção que seja coerente e honesta. Esta posição exige a definição política prévia, pela transformação da realidade e, no caso da filosofia, se torna esta posição, necessariamente, a sua mais realizada identidade e vocação. Nesse sentido, diz um texto de Severino:

“Esta é uma tarefa solidária e coletiva. A reflexão filosófica enquanto processo de pensamento crítico é atividade humana que vem sendo desenvolvida em todos os quadrantes da cultura humana e em todos os momentos da história da humanidade (...) Filósofos, os educadores são também políticos. Impõe-se-lhes uma práxis que seja coerente com seu discurso contra-ideológico”(Severino,1986: 100).

Pois, ao se apresentar frente ao educando do ensino médio, a filosofia refaz a atitude mais genuína, que a caracteriza na sua essência, como sempre se colocou frente aos tantos interlocutores de sua sustentação. É Caio Prado Jr. que assim expressa esta realidade:

“Esse é o tema central da filosofia, a saber, o desenvolvimento desta dialética do ser humano que, a partir de sua indiferenciação no seio da natureza em que se emparelha com as demais feições e ocorrências, com as quais nela coabita como simples parcela envolvida no conjunto universal em pé de igualdade, e nele arrastado passivamente na mesma determinação geral que é do todo e transcendem as suas partes; a partir daí vai o ser humano, progressivamente e de forma cada vez mais acentuada e generalizada, fazendo-se ele próprio em si e por si, poderoso fator determinante, e consciente dessa sua determinação do todo universal de que participa” (Prado Jr, 1984: 101).

O despertar para esta dimensão foi de extrema importância em nossa prática pedagógica. E dentro destas diretrizes procuramos desenvolver a proposta de que a filosofia, ao retomar seu lugar na estrutura curricular do ensino médio, não o faz de maneira meramente burocrática ou legitimada por uma identidade histórica, mas deve construir-se novamente, como uma forma de conhecimento que tenha eficácia e originalidade dentro da realidade e do momento histórico em que vivemos, marcado pelas suas peculiares contradições, entre as quais ela própria se situa. Neste processo de construção de sua identidade, acredito que a filosofia deve privilegiar três grandes questionamentos:

a) Como primeiro questionamento, deve a filosofia passar ao aluno um referencial ético e existencial. Há, hoje, uma ausência deste discurso e dimensão. De certa forma, reportamo-nos à atitude socrática, ao questionamento vigoroso proposto e vivenciado por Sócrates na sociedade

de sua época e que transcende a esta, incorporando-se à cultura da humanidade ocidental. Ao privilegiar esta atitude socrática, ao resgatá-la com intensidade em nossa prática pedagógica, captamos, muito mais que um mero conteudismo histórico, captamos a vocação essencialmente humana que é a de evidenciar o sentido da existência, de responder aos apelos de significação e de compromisso que decorre do existir, de cada ser frente à sua época, ao seu tempo e frente às estruturas a que todos nós nos encontramos condicionados.

Com isso, procuro, ao mesmo tempo em que apresento os limites e condicionamentos que também circunscrevem a atitude socrática, recuperar uma indagação semelhante, consideradas as proporções e limites de nossa realidade. Acredito que, essa vertente existencial, que parte de um questionamento pessoal, mas que também traz em si a dimensão política e social, é de suma importância para a aproximação à uma hermenêutica do existir, quando cada um de nós se defronta com a realidade de fazer-se no mundo, construir os parâmetros e dimensões de sua existência. De certa maneira, convém dizer, que a prática pedagógica torna-se extremamente rica em significado, quando tomar como referência a máxima socrática: “uma vida que não é examinada não merece ser vivida”. Ou seja, o que nos torna ser humano é a nossa capacidade crítica, reflexiva, política. No

entanto, se abirmos mão desses atributos, certamente seremos fragilizados no nosso existir. Na estrutura curricular do ensino médio, a filosofia é a disciplina, se assim a chamamos, que mais condições tem de promover este questionamento. Talvez possa aqui entrar em processo de colaboração com a literatura, com a história, com a matemática e com as outras áreas do conhecimento, também ricas em potencialidades e reflexões que possibilitam ao educando uma indagação existencial. Mas acreditamos que a filosofia tem a densidade maior de propiciar esta indagação por embasá-la no resgate do educando, enquanto pessoa humana não apenas nos textos ou recursos metodológicos e no respeito à faixa etária dos nossos educandos; mas em função de sua própria especificidade de se ocupar com a busca do sentido da existência.

Os textos, a exigência de uma redação própria, o apelo à uma crítica dos acontecimentos pessoais e sociais, a cobrança de uma postura frente às contradições e fragmentações de nossa época tornam os lugares e formas próprias de renovar este questionamento.

A partir deste referencial antropológico e humanista, construímos uma identidade toda peculiar da filosofia, enquanto exercício de reflexão pessoal, enquanto autocrítica e busca de sentido, enquanto

compreensão dinâmica das diversas formas que toma a nossa existência histórica. Esta vertente é de tal maneira rica que freqüentemente encontramos nos alunos repercussões desta atitude em outras áreas e disciplinas, principalmente naquelas que supostamente menos se preocupam com estas dimensões.

b) Num segundo momento e questionamento nos voltamos para a perspectiva social. É importante apresentar ao aluno do ensino médio as concepções teóricas e históricas básicas de interpretação da realidade, para uma compreensão das estruturas sob as quais vivemos e existimos. Nesse vértice, a filosofia se torna uma enorme aliada das demais áreas do conhecimento, no questionamento da injustiça, das opressões, das grandes disparidades sociais de nosso tempo e do nosso modo de vida. A filosofia deve também se preocupar com os questionamentos mais fecundos de nosso tempo, a saber, a Ecologia, a Informática, o papel das Ciências, os dilemas dos países pobres, a discriminação sexual e racial, a violência, a questão da exploração econômica e da alienação provocada por essa exploração e suas dimensões estruturais e conjunturais.

Esse referencial político e social não tem se manifestado como deveria no ensino médio. É necessário que outras áreas do conhecimento se

aliem à filosofia e se tornem parceiras nessa luta que é função de todas as áreas do conhecimento. Ao promover a superação do senso comum, do egocentrismo, das formas fragmentárias de ver e de analisar o mundo, a filosofia deverá ser um convite e um apelo à retomada da construção de um homem novo, onde a sua cidadania não seja suprimida. Cidadania aqui significa acesso aos direitos fundamentais: escola de qualidade, emprego que ofereça dignidade, ser respeitado e reconhecido como sujeito da sua história. O ensino de filosofia, ao passar deste referencial pessoal, (sem redundar num simples subjetivismo) que seria pernicioso, mas operando a segura e crítica leitura da realidade social, muitas vezes tornada única, dado que as outras agências de informações, sobretudo a família, a televisão e os meios de comunicação em geral, são negligentes nesse aspecto de solidariedade universal ontológica a que, necessariamente, o adolescente se sente sensível, caminhará em direção à realização da sua cidadania.

c) Num terceiro momento, construímos o questionamento da filosofia frente às demais ciências. Neste sentido é de suma importância um referencial crítico à construção da ciência, à sua identidade empirista, à sua identidade objetiva, pragmática e utilitarista, à perda dos referenciais éticos e das características humanísticas, sobretudo operadas pelo advento do positivismo e do capitalismo monopolista.

Ao criticar a ciência, a filosofia relativiza esta crítica no sentido de demonstrar os condicionantes históricos da ciência, a sua identidade positivista e hoje, principalmente, da ciência colocada a serviço das grandes estruturas de poder. De certo modo, resgata também uma compreensão abrangente de ciência, fundamentada numa visão aberta do conceito que permite, inclusive, enfatizar as ciências humanas, invertendo a valorização tecnicista e, ao mesmo tempo quantitativa, para colocar o homem e a sua obra, a sua história, a sua dimensão e condição, como centro básico da história das sociedades. A ciência ao se imbuir de referenciais éticos, assumirá um compromisso de mudança da sociedade, pois este não pode deixar de ser uma das suas grandes preocupações.

Estes três questionamentos são fundamentais para a construção de um planejamento de ensino de filosofia. Em primeiro lugar, a busca de um referencial existencial que, de certa maneira, encontre eco na estrutura de vida, na perplexidade do adolescente frente ao existir, na sua própria dimensão existencial, frente ao mundo. Em segundo, a procura de uma crítica social abrangente, capaz de demonstrar-lhe, ao mesmo tempo, como a sociedade está constituída nas suas bases estruturais e as injustiças que elas implicam como também lhe abrir perspectivas para um conhecimento operante, um conhecimento que tenha história e eficácia, superando, ainda

que de maneira gradual, a atividade egocêntrica, incapaz de transcender às próprias condições pessoais, sociais, econômicas e políticas. Resgata-se aqui a dimensão utópica, em seu sentido original, no sentido de se acreditar na possibilidade de mudança, desde que haja um compromisso político de cada cidadão auxiliado da reflexão filosófica. E, em terceiro lugar, introduzi-lo numa crítica à direção, à função e ao entendimento do papel das ciências em nossos dias.

Ao mesmo tempo em que insistimos na crítica à ciência ideologizada, à ciência hoje circunscrita à pesquisa tecnicista, às ciências despidas de referenciais humanos, estaremos, neste sentido, apontando perspectivas de uma formação embasada na crítica instituinte e na realidade que se despe diante das interrogações. De certo modo, espero contribuir para construção de uma síntese que fecunde a reflexão pessoal e política, que permita ao educando assumir com maturidade crítica e política a sua atuação como acadêmico, como profissional, enfim, como cidadão.

6. Filosofia e educação: a Paidéia como referencial.

Para a sociedade grega, política, ética e educação constituem unidades indissolúveis, como base de uma pedagogia entendida como

Paidéia, que tem por finalidade a busca da felicidade e do bem-estar do homem e da sociedade. Nesse sentido, a *areté*, espelho do agir bem para o cidadão grego, passa a ser o centro da preocupação pedagógica. Além disso, se a virtude está na sabedoria, a reflexão ético-política é o sustentáculo de toda a Paidéia. Nesse sentido,

“O homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político. A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente... mas o nosso próprio movimento espiritual para o Estado nos abriu os olhos e nos permitiu ver que no melhor período da Grécia era tão inconcebível um espírito alheio ao Estado como um Estado alheio ao espírito... o ‘ser do homem’ se encontrava essencialmente vinculado às características do Homem como ser político” (Jaeger, 1995:17e18).

Para os gregos, a educação se processava numa perspectiva de interatividade, ou seja, num intenso processo ativo, incorporando nesse processo educador e educando, pois ninguém se educa sozinho (a maiêutica socrática). O papel do educador é gerar o *pathos* (espanto, disposição) nos educandos para que eles despertem a sabedoria que está latente em seu ser. A educação enquanto Paidéia também é a elevação do homem enquanto ser moral, que tem responsabilidade política e de viver de acordo com a justiça.

Frente a esta perspectiva de educação, sentimos que a educação grega se encaminha na direção da compreensão do *éthos* do homem grego que está cravado no conceito de *areté*, que é, na sua essência o modelo de educação da sociedade grega. Nesse sentido, para a consecução desse intento, somente uma educação numa perspectiva da *Paidéia* poderia se efetivar. A *areté*, da qual estamos falando, pode ser definida como ‘excelência’, ‘nobreza de caráter’, ‘superioridade’, que associadas a outra qualidade da alma-*sophrosyne* - (temperança, moderação)-, define a perfeição moral, associada aos ideais de justiça e de sabedoria.

Somente os deuses tinham em essência e em plenitude tanto a *areté* como a *sophrosyne*, por serem imortais e perfeitos. Os homens ao contrário dos deuses, deveriam buscar intensamente essas qualidades para as suas vidas e somente uma educação que desse ênfase a esses aspectos deveria ser perseguida e buscada. Isso só foi possível com o advento do *logo*, da razão, pois antes disso todas as qualidades eram inerentes apenas aos deuses.

Baseada nesses princípios se manifesta a *Paidéia* socrática, que não mais questiona a existência da ordem natural, da realidade física,

preocupação básica dos primeiros filósofos. O elemento a ser buscado agora é o princípio moral, que é a expressão plena da harmonia, tendo a ordenação do cosmos humano como modelo para o cotidiano do homem na *pólis*. O agir moral ou ético significa agir de acordo com a virtude, que é o caminho em direção ao conhecimento do Bem, do Belo. A virtude é um princípio que os homens partilham com os deuses e que pode ser conhecida e vivenciada pelo cidadão, através da reflexão e da prática. Um exemplo de exercício da virtude é a humildade socrática, que se traduzia numa prática educativa peculiar.

“Surgiu assim uma ginástica do pensamento que logo teve tantos partidários e admiradores como a do corpo, e não tardou a ser reconhecida como o que esta já vinha sendo havia muito: como uma nova forma de Paidéia” (Jaeger, 1995:523).

A *Paidéia* proposta por Sócrates supera uma perspectiva individual e/ou individualista, pois tinha como meta a formação dos cidadãos na *pólis* e para a *pólis*. Por isso as suas aulas eram em lugares públicos e gratuitas. Assim Jaeger nos expressa que,

“só os banquetes se podem comparar aos ginásios, pelo seu significado espiritual e por uma tradição antiga...Os ginásios eram locais mais importantes do que quaisquer outros, pois era neles que as pessoas se reuniam de maneira regular. À parte a sua peculiar finalidade, a intensidade do comércio espiritual que fomentavam entre as pessoas levava a desenvolverem-se neles certas qualidades que constituíam o terreno mais propício a

qualquer sementeira de novos pensamentos e aspirações”(Jaeger, 1995:522).

A conclusão que se depreende da *Paidéia* socrática, é que ela se fundamenta num princípio profundamente antropológico, onde a postura ética e moral era o pano de fundo da sua prática filosófico-pedagógica, para se atingir a *areté*.

Já a *Paidéia* platônica busca evidenciar a idéia de justiça num Estado ideal. O elemento preponderante nessa discussão é descobrir a essência da justiça. Conforme Platão, a justiça encontra-se na ordem natural e é eterna. A injustiça, em contrapartida, é o rompimento da ordem natural.

O objetivo da educação platônica é descobrir o sentido interior da justiça que há no ser humano. Com esta perspectiva, a educação platônica é a busca de explicação que relaciona um fato com sua causa final; é também a busca de uma vida plena, sensata e feliz. A finalidade da *Paidéia* é despertar na alma do educando o *pathos* e a aprendizagem está no esforço consciente no sentido de transcender o que é aparente e contemplar as essências, à luz da razão. Que modelo de Estado Platão propõe que seja capaz de despertar o sentido da justiça, da liberdade? Jaeger aponta o modelo de Estado platônico.

“Eis o Estado que a Paidéia platônica propõe como meta. A juventude não deve furtar-se à sua disciplina e buscar a liberdade, enquanto não se instalar e criar raízes no seu interior esta politéia: o império divino sobre o animal no homem. O homem que Platão chama de justo não encontra nenhum ponto de apoio para a sua educação no Estado real, que não passa de um reflexo obscurecida da natureza humana superior” (Jaeger, 1995:1347).

Apesar desse ideal de Estado e educação não terem se realizado plenamente no Estado real, foi, para o povo grego, o grande instrumento de emancipação e de elevação dos cidadãos dentro da *polis*. A consciência do povo grego o fez não se submeter a imposições imperialistas. Basta que nos lembremos da reação desse povo ao exército de Dario. Era um povo que pela sua cultura não se dobrava facilmente as imposições.

A *Paidéia* aristotélica caminha na direção de um cidadão político. Aristóteles acredita que é enquanto animal que fala, que se expressa por meio de símbolos que o ser humano constrói e aperfeiçoa o seu universo cultural. Nessa perspectiva, conforme Aristóteles, o homem é por excelência um animal político (*Zoo politikon*) e só existe enquanto tal em sociedade. Em que condições isso se realiza? A *polis* seria a condição para a realização da sua humanidade. Ela é um instrumento educativo por excelência, visto que o homem só se realiza como ser social em sociedade.

O processo de vivência na *pólis*, leva a uma reflexão moral e política. Desconsiderando a origem, função ou classe social, os seres humanos, criam, conforme Vernant,

“a unidade da *pólis*, porque para os gregos só os semelhantes podem encontrar-se mutuamente unidos pela *philia*, associados numa mesma comunidade. O vínculo do homem com o homem vai tomar assim, no esquema da cidade, a forma de uma relação recíproca, reversível, substituindo as relações hierárquicas de submissão e domínio.” (Vernant, 1986:42)

Os ideais norteadores desta relação seriam a *isonomia* (igualdade de direito perante a lei) e a *isegoria* (igualdade de direito à palavra na assembléia). Ideais que só se realizavam para o cidadão grego, pois não eram considerados cidadãos os escravos, os estrangeiros, as mulheres e as crianças.

O elemento essencial para a realização e efetivação da *Paidéia* aristotélica só seria possível na democracia, que constitui o mais profundo ideal ético dessa civilização e o exercício pleno da sua liberdade e cidadania consiste no direito de participar democraticamente do espaço público, com direito à palavra e à ação. Para Vernant,

“a cultura grega constitui-se, dando a um círculo sempre mais amplo – finalmente ao demos todo – o acesso ao mundo espiritual, reservado no início a uma aristocracia de caráter guerreiro e sacerdotal. Mas esse desenvolvimento comporta uma profunda transformação. Tornando-se elementos de uma cultura comum, os

conhecimentos, os valores, as técnicas mentais são levadas à praça pública, sujeitos à crítica e à controvérsia. Não são mais conservados, como garantia de poder, no recesso de tradições familiares; sua publicação motivara exegeses, interpretações diversas, oposições, debates apaixonados. Doravante, a discussão, a argumentação, a polêmica torna-se a regra do jogo intelectual, assim como do jogo político”(Vernant,1986:35-6).

Ao contrário dessas perspectivas de educação apresentadas anteriormente, se contrapõem os sofistas, que apresentam uma outra leitura do que seja a *Paidéia*. Da mesma forma, como os demais autores apresentados, os sofistas acham que a educação deveria estar apoiada na *areté*. No entanto, há uma diferença fundamental entre a *areté* sofisticada, que é a virtude individual do cidadão e que tem um caráter de nomos, da *areté* socrática, platônica e aristotélica, que não é só uma virtude individual, mas também é coletiva, e por isso ela é também atitude ética.

De outro lado, o espírito democrático indicava, pelo caminho da *isomia*, que a manutenção da ordem democrática exigia não somente a eleição dos dirigentes, mas a força da palavra, da argumentação, da razão, no embate político na *Ágora*.

Como, então, posicionar os sofistas na história da filosofia se, como mestres da *areté* política, arriscavam-se em se perder nas particularidades próprias do enfrentamento de questões morais e mesmo relativas ao Estado? Não enfrentando a questão da busca da verdade em si

mesma, careciam de fundamentos filosófico-metafísico, o que propiciou os ataques de Sócrates, Platão e Aristóteles a esses mestres da vida e da prática, mas não da ciência, portanto, segundo Platão, tão pouco da filosofia. Werner Jaeger os coloca como mestres do humanismo, como fundadores da pedagogia, como iniciadores do ideal consciente da educação.

Se considerarmos os ensinamentos de Protágoras, talvez o maior sofista, veremos que nele a educação do jovem inicia-se com sua vida pública, isto é, com o conhecimento das leis do Estado que se lhe impõem como modelo e mesmo como exemplo a seguir. Vale dizer que o problema aqui não é senão o da educação da natureza humana e das artes necessárias para tanto. Protágoras gostava de encarar as coisas pelos seus dois lados, evidenciando assim, um domínio da multiplicidade das coisas e do exercício constante para a sua compreensão, na unificação das coisas. Protágoras concebeu o Estado como o educador supremo. Educação e poder nele se tencionavam constantemente, articulando o ideal de educação para a justiça no seio do Estado.

Embora o conceito de areté estivesse, desde o início, ligado à questão educativa, com o desenvolvimento histórico, o ideal de areté sofreu

mudanças na sua evolução. O pensamento ocupou-se com a questão de saber qual o caminho que a educação deveria seguir para alcançá-la. Assim surgia a idéia de uma educação individual. A forma de fundamentação e de transmissão da *areté* tinha de ser distinta para as classes nobres, camponesas e mesmo daquelas dos cidadãos da pólis.

Embora a nova sociedade tivesse um ideal de homem e de cidadão e o julgasse superior ao da natureza, carecia de um sistema consciente de educação, que se consubstanciou no período clássico. Criou-se, então, uma nova *areté* que não é obra apenas dos sofistas, mas também de Sócrates, Platão e Aristóteles, e, se opunha à *areté* aristocrática, a *areté* da formação do homem guerreiro, do homem belo, forte, valente, leal, zeloso de sua honra. Essa nova sociedade englobava todos os cidadãos do Estado, tornando-os seus membros conscientes e orientando-os a se colocarem a serviço da comunidade, pois era impossível conceber a educação fora do Estado.

Percebe-se que a idéia de educação surgiu da necessidade da nova ordem social, a democracia. Essa educação reconheceu, no saber, a nova força para a formação humana. Não era uma educação mantida pelo

Estado, no olhar dos sofistas, mas era uma educação ligada ao Estado, pois visava formar o cidadão para a direção do mesmo.

A finalidade da nova educação, que surge com a *pólis* e o pensar filosófico do seu contexto, era a superação da *areté* aristocrática que privilegiava os homens de sangue divino, os que já nasceram privilegiados, dotados de excelência. Bastava apenas deixar manifestar em si a nobreza de caráter que era inata. Já, a partir do séc. VIII, a *areté* não mais se identifica como atributo inato da nobreza de caráter, e, como tal, resulta do esforço árduo e consciente do indivíduo, que rompia completamente com estes princípios, colocando no seu lugar “a força espiritual e moral do saber, a *Sophia*” (Jaeger, 1995:337).

Os homens de Estado deveriam, conforme os sofistas, desenvolver o dom de pronunciar discursos convincentes. Surge assim a oratória que é a aptidão para as palavras decisivas e bem fundamentadas. Seu uso tornara-se indispensável nos Estados democráticos e nas assembleias. A oratória, não tinha apenas o sentido formal que adquiriu mais tarde, mas também abrangia o próprio conteúdo do discurso.

A retórica, por sua vez, era, para os sofistas, a arte de oferecer os *lógoi*, ou seja, argumentos e definições de uma coisa, tendo como base

não o que a coisa é em si mesma ou por natureza, mas o que a coisa é tal como nos aparece e tal como nos é útil. É a arte de persuadir operando com opiniões. Essa persuasão parte do pressuposto de que as opiniões são conflitantes e contrárias entre si. Para realizarem-se precisam da dialética.

Assim, percebemos que a educação política dos administradores do Estado era baseada na eloquência, a qual se converteu na formação de orador. Dessa forma, torna-se necessário o surgimento da classe de educadores que vendiam seu saber para ensinar como conquistar o poder e manter-se nele.

Ao ensinar a arte política, os sofistas a denominam de *téchne* política essa conversão da educação numa técnica se fundamenta num saber adequado e transmissível.

O conceito médico de *Physis* como organismo físico dotado de determinadas qualidades, evoluiu para o conceito mais amplo de natureza humana, como é encontrado nas teorias pedagógicas dos sofistas. Neste sentido, a educação das crianças para serem homens de Estado é um tema que mereceu especial atenção dos sofistas, quando enfocaram, como Protágoras, a relação entre falta e castigo.

Para Protágoras, a pena é como uma retribuição à falta cometida; essa é uma teoria completamente moderna, para a qual a pena é o meio para se conseguir o aperfeiçoamento do faltoso e a intimidação dos demais. Esta concepção baseia-se na possibilidade de educar o homem para o Estado, pois o Estado, tanto grego como o moderno, para manter a ‘ordem’ necessita de instrumentos coercitivos e persuasivos (polícia, lei, a intimidação).

Segundo ele, a virtude cívica é o fundamento do Estado, sem ela nenhuma sociedade pode subsistir. Quem dela não participar, deve ser treinado, castigado e corrigido, até que se torne melhor. Se for invulnerável, deve ser banido da sociedade ou até mesmo morto.

Protágoras compara a vida do indivíduo como um “tronco retorcido”, porque sofre influência, desde o nascimento, da ama, do pai, da mãe e do pedagogo que se rivalizam na formação da criança: “quando lhe ensinam e lhe mostram o que é justo e injusto, belo e feio” (Apud Jaerger, 1995:352). Desse modo, procuram endireitá-la como um “tronco retorcido” através de ameaças e castigos. Após isso, a criança é mandada à escola para aprender a ordem, o conhecimento da leitura e da escrita e o manejo da lira.

Depois dessas etapas, a criança passa a ler os poemas dos melhores poetas, devendo imitar seus exemplos até à morte. Através da música é educada na *sophrosyne* (temperança, moderação) e afastada das más ações seguindo-se o estudo das obras dos poetas em composições musicais. Desse modo o ritmo e a harmonia são introduzidos na alma do jovem para que possa dominar-se. Mais tarde, ele é levado à escola de ginástica, onde os *paidotribes* (treinadores, técnicos) lhe fortalecem o corpo para que seja servo fiel de um espírito vigoroso e para que o homem nunca fracasse na vida por culpa da debilidade do corpo.

A educação do jovem, segundo Protágoras, começa quando ele sai da vida da escola e “entra na vida do Estado e se vê forçado a conhecer as leis e a viver de acordo com o seu modelo e exemplo” (Apud Jaeger, 1995:361). Aqui se dá a passagem da antiga educação (aristocrática) para a educação urbana. Para ele, o ideal de educação humana é culminação da cultura, no seu sentido mais amplo. Tudo se engloba nela, desde os primeiros esforços dos homens para dominar a natureza física até o grau supremo da autoformação do espírito humano.

A importância dos sofistas está, juntamente com Sócrates, Platão e Aristóteles, em elevar a Paidéia à categoria de cultura;

“Os sofistas constituem, sob este ponto de vista, um fenômeno central. São os criadores da consciência cultural em que o espírito grego alcançou o seu telos e íntima segurança da sua própria forma e orientação. Num momento em que todas as formas tradicionais da existência se esboroavam, ganharam e deram ao povo a consciência de que a formação humana era a grande tarefa histórica que lhe fora confiada. Talvez não seja preciso justificar a afirmação de que o período que vai da sofística a Platão e Aristóteles alcança uma vasta e permanente elevação do espírito grego; ainda assim, porém, conserva toda a sua força a frase de Hegel que diz que a coruja de Atenas só levanta vôo ao declinar o dia. Foi só à custa da sua juventude que o espírito grego, cujos mensageiros são os sofistas, alcançou o domínio do mundo” (Jaeger, 1995:354-55).

A retórica era a forma de educação que predominava nos últimos tempos da Antiguidade Clássica. Unida à gramática e à dialética tornou-se o fundamento da formação do ocidente. O *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e o *quadrivium* (Aritmética, Astronomia, Geometria e Música) formavam as sete artes liberais. O sistema grego de educação superior, tal como os sofistas estruturaram, impera atualmente em todo o mundo civilizado, sobretudo porque é o modelo mais adequado ao sistema capitalista, porque apresenta uma formação enciclopédica e instrumental. A formação filosófica proposta por Sócrates, Platão e Aristóteles, essa não tem tido espaço. Não só a “idéia da cultura geral ético-política, na qual reconhecemos a origem da nossa formação humanista, mas também a chamada formação realista, que em parte impugna e em parte compete a ela” (Jaeger, 1995:368).

A educação sofisticada enquanto *Paidéia*, com os seus limites, surgiu com o intuito de poder atender às necessidades dos cidadãos da pólis que exigia uma boa formação para que pudessem participar das discussões nas assembléias e nas praças e pudessem assumir a direção do Estado.

Diante desse amálgama de leituras sobre a educação grega, percebemos que conforme Jaeger,

“a idéia de educação representava para o povo grego o sentido de todo esforço humano. Foi sob a forma de *Paidéia*, de ‘cultura’, que os gregos consideraram a totalidade da sua obra criadora em relação aos outros povos da Antiguidade de que foram herdeiros. Sem a concepção grega de cultura não teria existido a ‘Antiguidade’, como unidade histórica, nem o ‘mundo da cultura’ ocidental” (Jaeger, 1995:7).

Hoje, quando clamamos por uma educação crítica, comprometida com a formação da consciência engajada do lado dos excluídos da sociedade, nos vem à mente a imagem de Sócrates, modelo de educador e de filósofo da sociedade grega, que também deve ser o nosso. Por isso, a educação e a filosofia que vislumbro visam,

“colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é a idéia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente” (Jaeger, 1995:13).

Não excluimos a importância e a significabilidade de outros grandes pensadores e educadores gregos, como Platão, Aristóteles e os Sofistas, que deram a suas contribuições para a formação da sociedade grega enquanto *Paidéia*, apenas nomeio Sócrates por representar o da minha particular simpatia.

Como assumir estes referenciais sendo que vivemos na contemporaneidade uma enorme contradição? Alta tecnologia, sociedade do conhecimento em oposição à miséria, à indiferença, à banalização da injustiça, xenofobias. Além do modelo econômico causador dessas contradições, há no seu seio a educação, como que legitimando esse processo. De que forma isto acontece? Quando a ética do coletivo dá lugar à ética particular e, quando o Estado, como o maior educador, deseduca. Nesse sentido, teremos que mudar esta mentalidade de educação e conseqüentemente a de Estado por outra, onde o cidadão seja para o Estado e o Estado para o cidadão. Para tanto, temos que superar a visão individualista de educação e praticarmos uma educação que vislumbre a cidadania, que exalte o homem genérico e que permita o seu distanciamento da barbárie, dos instintos e das paixões.

Concluindo, podemos compreender que a educação é um processo dialético e histórico e que não se resume à transmissão mecânica de conhecimentos e/ou valores herdados. Ao contrário, é uma reflexão sobre a sociedade e a cultura, do que se depreende que, além da assimilação e apropriação pelas gerações do saber historicamente constituído, a reflexão sobre esse saber e os novos que estão sendo permanentemente criados e recriados deve ser permanente. Apenas o homem é capaz de ser educado, de educar e de educar-se, pois somente ele aprende e ensina seus semelhantes a aprender, como acreditavam os gregos clássicos e como cremos nós, na atualidade.

CAPÍTULO II

ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

“O ato de filosofar se inicia quando abandonamos a ingenuidade e os preconceitos do senso comum e começamos a questionar o mundo que nos cerca e as relações que mantemos com ele”

(Roberto Carlos – Aluno de Ensino Médio)

A filosofia, na sua constituição é a atividade teórica de reflexão e de crítica das problemáticas que a realidade apresenta e essas problemáticas refletem necessidades e exigências do contexto histórico em que surge. A filosofia só afirma a sua identidade na sua interação com a realidade concreta que não é permanente, mas essencialmente dinâmica. A filosofia não é uma atividade exterior ao mundo, uma aventura do espírito encerrada em si mesma, mas uma aventura humana cujas raízes estão na história. Para compreendermos, então, essa filosofia e, ainda mais, a forma que assumiu o seu ensino no decorrer da história, é preciso que recuemos um pouco no tempo para compreendermos o pensamento filosófico brasileiro em suas origens.

1. OS JESUÍTAS, A EDUCAÇÃO E A FILOSOFIA NO BRASIL.

A sociedade brasileira tem sua origem num resultado bem-sucedido das grandes navegações, no século XVI, e dessa origem recebeu a marca da cultura européia da época. As idéias que Portugal impôs à colônia e que foram conservadas pela tradição sofreram a influência do contexto histórico da época: a população de Portugal era formada por povos de várias culturas, um amálgama de cristãos, judeus e árabes, cada qual com

uma concepção particular de mundo, com interesses e valores divergentes. O caráter comercial e burguês do povo português, do fim do século XV e início do XVI, contribuiu para acentuar em seu pensamento uma concepção pragmática de existência.

Esse espírito não perdurou por muito tempo, pois o Reino entrou em uma grande crise econômica: Portugal era um país agrícola e necessitava de mão-de-obra para trabalhar sua terra: a possibilidade de enriquecimento, através de descoberta de tesouros do outro lado do oceano, transportou para longe dali a mão-de-obra existente, esvaziando o Reino e forçando-o a importar os produtos de que necessitava, tornando-o, assim, devedor da Inglaterra e Holanda. Por um lado, os descobrimentos enriqueciam e proporcionavam luxo a alguns, de outro, o povo e a nação ficavam na miséria.

É nesse contexto que nasce a Companhia de Jesus, fundada em 1534, pelo antigo militar espanhol Inácio de Loyola que tinha um regime de trabalho organizado conforme os moldes militares; foram os jesuítas os responsáveis pela instrução e pela catequese dos povos das colônias, além de lutarem contra os abusos nos mosteiros, procurando fortalecer a Igreja Católica contra os heréticos e infiéis. Esse teocracismo jesuíta gerou um

monopólio do pensamento e afastou Portugal do movimento científico que se processaria no restante da Europa durante o século XVII, com Galileu, Descartes e Bacon. Portugal influenciado pelas idéias de educação proposta pelos jesuítas rompe com a tradição de uma cultura pragmatista inspirado pelo espírito das navegações e voltam a reinar as humanidades clássicas. O saber é convertido em erudição livresca e o ensino torna-se “sem base natural e racional” (Costa, 1967: 22). A cultura filosófica passa a ser mero comentário teológico, fundada principalmente na renovação da escolástica aristotélica. A filosofia no Brasil, desde os tempos coloniais era um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados: dos colonos brancos que aqui chegaram e que constituíram a classe dominante na colônia, conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole. Além do poder político e econômico, essa classe detinha também os bens culturais “importados” e somente ela tinha acesso e direito à educação ministrada pelos jesuítas. Essa educação humanística era, juntamente com a posse da terra e de escravos, um sinal de classe.

“A filosofia era assim considerada uma disciplina livresca. Da Europa ela nos vinha já feita. E era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as idéias mais recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica” (Costa, 1967: 08).

O que se observa no conteúdo cultural dessa filosofia era a materialização do espírito da Contra-Reforma, que se caracterizou, principalmente, pela reação contra o espírito crítico que nascia na Europa, pelo apego às formas dogmáticas de pensamento, pela renovação da escolástica como método e filosofia, pela reafirmação da autoridade da Igreja e dos clássicos. O objetivo dessa educação filosófica era o de formar homens letrados e eruditos, e, acima de tudo, católicos.

Os jesuítas foram enviados à colônia brasileira, com a missão de instruir e catequizar segundo os princípios da moral católica, formando também mão-de-obra para a agricultura. Mas esse último objetivo foi freqüentemente deixado de lado pelos jesuítas, que centralizavam sua educação na inculcação da doutrina católica, visando a formação de futuros religiosos que, desse modo, beneficiariam a própria ordem da Companhia de Jesus e a fortaleceriam na luta contra o protestantismo.

A proposta pedagógica dos jesuítas foi sistematizada na *Ratio Studiorum*, que era a concepção, organização e o plano de estudos, tendo como referência os elementos da cultura européia – curso de humanidades, depois curso de teologia e finalmente viagem à Europa para aperfeiçoamento. Mas esse plano não se adequava, logicamente, à realidade

do índio e do negro, sendo dirigido exclusivamente aos “filhos dos colonos e aos futuros sacerdotes que serviriam como elementos de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais” (Cf. Ribeiro, 1978); destinava-se, portanto, à formação da elite intelectual, marcada pela rigidez na maneira de pensar e de interpretar a realidade. Os cursos que realmente foram organizados no Brasil foram os de humanidades, estudos menores, e

“se compunham de quatro séries de gramática (assegurar expressão exata e clara). Uma da humanidade (assegurar expressão rica e elegante) e uma de retórica (assegurar expressão poderosa e convincente). A escola de ler e escrever existia excepcionalmente nos colégios como ocasião para que alguns alunos fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento do curso de humanidade” (Ribeiro, 1978: 09).

A *Ratio Studiorum* era sobretudo, a de 1599, um documento científico, que passou por um longo processo de construção e fundamentação, antes da sua conclusão definitiva. Nesse processo de construção, a *Ratio Studiorum* sofreu enormes críticas, inclusive por pessoas de dentro da Companhia de Jesus. Uma dessas críticas diz respeito, exatamente, ao aspecto do ensino excessivamente clássico em detrimento de alguns elementos da ciência natural e da física, que com isso, poderia trazer para a *Ratio Studiorum* uma visão mais científica do mundo.

Na verdade, foi por não considerar, entre outros, este aspecto, que o ensino jesuítico perdeu a sua supremacia, pelo confronto que travou com o nascimento das ciências modernas, baseadas no método cartesiano e na visão empirista da realidade. A consequência desse confronto epistemológico culminou com a expulsão dos jesuítas do Brasil e de todas as colônias portuguesas, no século XVIII.

A preocupação dos jesuítas com os índios e posteriormente com os negros não era com a educação, enquanto apreensão do conhecimento sistematizado e crítico, mas simplesmente com o caráter catequético e o caráter legitimador da manutenção da ordem vigente; a instrução dirigia -se aos descendentes dos colonizadores, tornando-se, conforme as exigências do meio social, uma educação de elite. E foi assim, com tal característica, que essa educação se consolidou no Brasil durante o período em que aqui estiveram os padres da Companhia de Jesus, e mesmo depois de sua expulsão, em 1759. Ela se dirigia somente à classe dirigente da colônia, constituída dos proprietários rurais. Tal estrutura perdurou por todo o Império e a Primeira República, sem sofrer qualquer alteração de base. Essa educação aristocrática veio a desempenhar um papel importante na construção das estruturas de poder na colônia, à medida que a classe dirigente ia tomando consciência dessa sua importância na formação dos

seus representantes políticos junto ao poder público. “Foram os filhos dos senhores de engenho educados pelos jesuítas esses primeiros representantes” (Romanelli, 1980:30).

Após a decadência da produção açucareira, quando fomos os maiores fornecedores do mundo, a mineração constituiria um verdadeiro progresso na civilização no Brasil. O ciclo da mineração durou pouco tempo, até meados do século XVIII, dadas as precárias condições técnicas e materiais da colônia. Nesse momento, Portugal entra em uma profunda decadência econômica, situação que é agravada pelo atraso cultural em que se encontrava e também pelo fanatismo religioso desenvolvido pelos jesuítas. Os padres jesuítas são expulsos do Reino e das colônias em 1759 e, já nesse tempo, as idéias políticas e filosóficas da França começam a chegar na colônia através da própria Universidade de Coimbra, influenciando nossos intelectuais que ali eram formados e despertando neles o anseio pela independência política: idéias de igualdade, de liberdade, de independência, de uma religião natural e até mesmo idéias de um anticristianismo começam a ser defendidas e buscadas. As convicções tradicionais da fé católica e da monarquia absoluta são ferrenhamente criticadas.

Nessa época, a França era o país-guia da comunidade europeia, vivia a plena ascensão do iluminismo, movimento intelectual que pretendeu reunir os conhecimentos científicos, de modo a torná-los acessíveis a grandes círculos. Quanto à filosofia, ela procura ultrapassar as idéias do escolasticismo empiristas e deístas³ dos ingleses; a filosofia:

“é uma vulgarização da porção menos metafísica do cartesianismo e do pensamento britânico, ao mesmo tempo. Por um lado, o pensamento é racionalista e, por conseguinte, revolucionário: pretende pôr e resolver as questões de uma vez para sempre, matematicamente, sem tomar em consideração as circunstâncias históricas; por outro lado, a teoria do conhecimento dominante é o empirismo sensualista”(Marias, sd: 261).

Nessa perspectiva, a sensação é a origem de todos os conhecimentos. Essas idéias de ciência e de filosofia eram difundidas através da Enciclopédia, que foi publicada de 1750 a 1780. Editada por Diderot e d’Alembert, foi, na realidade, o veículo de difusão do iluminismo: “com certa prudência e habilidade infiltrava os pensamentos críticos e ataca a Igreja e todas as convicções vigentes” (Marias, sd: 262).

O Iluminismo francês tem suas origens doutrinárias tanto no empirismo como no racionalismo cartesiano. Toma do racionalismo cartesiano o espírito crítico, o gosto pelo raciocínio, a busca da evidência

³ Rejeitam a revelação divina e a autoridade da Igreja, aceitam a existência de um Deus destituído de atributos morais intelectuais e que poderá ou não ter influenciado na criação do Universo.

intelectual, a audácia de exercer livremente seu juízo; do empirismo, toma o método da reconstrução da realidade, apoiado no mecanicismo e no associacionismo. A crítica é antes de qualquer coisa, uma nova forma de pensar, que se fundamenta na observação, na experimentação e na comprovação dos fenômenos. O critério de legitimidade da verdade é, portanto, a evidência racional ou empírica, e, não mais a autoridade.

Exagerando, poderíamos dizer que o racionalismo é o sistema que consiste em limitar o homem no âmbito da própria razão, e o empirismo é o que o limita no âmbito da experiência sensível. Isso não quer dizer que o racionalismo exclua a experiência sensível, mas esta é apenas a ocasião do conhecimento e está sujeita a enganos. A verdadeira ciência se perfaz no espírito. Para o empirismo, ao contrário, a experiência é fundamental, e o trabalho posterior da razão está a ela subordinado. Como conseqüência, os racionalistas confiam na capacidade do homem de atingir verdades universais, eternas, enquanto os empiristas terminam por questionar o caráter absoluto da verdade, visto que o conhecimento parte de uma realidade *in fieri* (transformação constante), sendo tudo relativo ao espaço, ao tempo, ao humano.

No entanto, no século XVIII e no Iluminismo, a razão é antes de tudo uma aquisição do homem e tem sua função criadora e crítica que se volta contra o saber de autoridade. Ela é tida como uma força que se desenvolve com a experiência e que só é compreensível em sua ação e seus efeitos: Razão é, antes de tudo, fonte de energia intelectual, caminho para o progresso contínuo do homem e é ela que poderá iluminar a tarefa de compreensão e transformação do mundo.

O enciclopedismo representou, naquela época, o ato de subversão, de disseminação de idéias contrárias à ordem estabelecida em Portugal e nas colônias. Muita gente no Brasil foi punida por adotar as idéias dos enciclopedistas, principalmente em Minas Gerais, por ocasião dos levantes contra a cobrança dos quintos, durante o ciclo da mineração.

A penetração das idéias iluministas, da filosofia moderna, do cartesianismo, da revolução científica do século XVII, tanto em Portugal como nas colônias, contribuiu essencialmente para a expulsão e combate à doutrina dos jesuítas. No reinado de D. João V a congregação do oratório já iniciara esse combate, substituindo nas suas aulas de filosofia a rigidez da lógica dos jesuítas por doutrinas e livros mais recentes. O verdadeiro

método de estudar do oratoriano⁴ iluminista Luís Antônio Verney, que apareceu em 1746, teve grande influência na renovação cultural portuguesa. As idéias defendidas por esse método marcaram profundamente as reformas instituídas pelo Marquês de Pombal nos domínios da instrução e cuja linha de pensamento tanto da congregação do oratório como a do Marquês de Pombal estavam estreitamente vinculadas ao enciclopedismo.

Pombal, ministro de D. José I, instituiu as “aulas régias” em substituição à estrutura administrativa de ensino dos jesuítas e, pela primeira vez, convocou leigos para ministrá-las. A situação da instrução, entretanto, não mudou em suas bases, visto que esses professores eram filhos de proprietários rurais formados pelos colégios jesuítas, portanto, continuadores daquela ação pedagógica. Embora parcelado, fragmentário e de baixo nível, o ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, tendendo a impedir a criação individual e a originalidade. No tocante ao ensino da filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico:

⁴ Ordem religiosa contrária aos jesuítas, que em 1750 receberam de D. João V casa em Lisboa e uma doação de 12:000\$000 reis anuais sob o compromisso de darem instrução pública aos filhos da nobreza, não só de primeiras letras, mas também de Teologia, Moral, Filosofia, Retórica e Gramática Latina. Montaram também um gabinete de Física Escolástica até então ensinada e defendida pelos jesuítas.

“em 1776 os franciscanos instalam seus ‘estudos’ no Rio, havendo oito cadeiras para os estudos de Retórica, Grego, Hebraico, e cinco cadeiras para os estudos de Filosofia, História Eclesiástica, Teologia Exegética. Em 1779, uma Carta Régia, datada de 15 de agosto, cria várias cadeiras no Rio, entre as quais filosofia” (Maciel, 1959: 16).

O que depreendemos desse contexto de ensino de filosofia, é que ele estava muito distante da realidade dos nossos educandos. Ao invés disso, poderia estar privilegiando o caráter embaixador de conhecimento da filosofia, através do diálogo e riqueza de sua própria história. A filosofia poderia estar fornecendo elementos que vão desde a organização de suas formas de analisar e compreender o mundo, como a ordenação das experiências do cotidiano para extrair delas uma significação filosófica até a aquisição de postulados, conceitos e teorias que traduzem uma real consciência científica. Os conteúdos da filosofia são importantes para captar o cotidiano e problematizá-los em busca de uma avaliação e significação que possibilitem, sobre ele, uma reflexão de ordem filosófica.

O ciclo da mineração no Brasil foi marcado por um grande desenvolvimento econômico, social e cultural. Tal desenvolvimento permitiu o surgimento de uma classe intermediária, que à mediada que

crescia, exigia a expansão da educação escolar. A escola representava, para esta classe, uma possibilidade de ascensão social e poder político⁵.

Outro elemento que contribuiu culturalmente foi a transferência de D. João e sua corte para o Rio de Janeiro, em 1808, assim como a abertura dos portos brasileiros ao comércio mundial, abrindo-se também, desse modo as vias de influência de novas idéias na vida da colônia. A abertura dos portos garantia a livre importação de vários países da Europa para a manutenção da comitiva real, como fomentou novas idéias aqui no Brasil. Esse período foi marcado também pela criação de colégios a fim de preparar, entre aquela nova classe, os quadros políticos e administrativos para governar a colônia. A classe comercial, cujos negócios aumentavam de volume e cuja importância social crescera, começou a exigir a expansão da educação escolarizada.

No tocante ao ensino filosófico no Brasil, vale notar que a ruptura com Portugal criara um clima de entusiasmo em que as idéias reinantes na Europa passaram a ser o modelo seguido pelos nossos intelectuais. O ecletismo francês, impregnado do romantismo da época, propunha, num momento de crise das velhas correntes filosóficas e políticas, uma direção conciliadora entre os vários sistemas. Vitor Cousin

⁵ Cf. Luís A. Cunha. A Universidade Temporã, 1986.

foi o grande expoente da tendência ecletista na França e inspirou entre nós muitos intelectuais; conforme nos ressalta J. Cruz Costa acaba-se “apresentando a filosofia como aliada afetuosa e indispensável da religião e todo ecletismo como uma fé preparatória que deixe ao cristianismo lugar nos dogmas e todo o seu alcance sobre a humanidade” (Costa, 1967: 74). Essa doutrina estava de acordo com as idéias monárquico-constitucional da jovem aristocracia rural conservadora brasileira. Nesse panorama cultural e político o conteúdo dos cursos de filosofia foi impregnado desse espírito humanístico e universalista, ministrados nas Faculdades de Direito de São Paulo e Recife, a partir de 1827. O ensino jurídico destinava-se à formação de pessoas qualificadas para exercerem cargos no quadro geral da administração e da política nacional e o curso secundário, contudo, acabou por ser influenciado pela estrutura humanística daqueles cursos; estruturou-se como um curso propedêutico ao ensino superior, especialmente às Faculdades de Direito.

Nas províncias, a filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século XIX, mesmo antes do colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Além do traço propedêutico que marcava o ensino secundário, nas aulas de filosofia

o que se encontrava era ainda o compêndio clássico aristotélico-tomista do “Genuense”; combatido posteriormente.

Inspirado pelos ideais da Revolução Francesa e pelo espírito liberal da filosofia da educação de Rousseau, Carlos Leôncio de Carvalho instituiu, em 1879, uma reforma que tornava “completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o império” (Cartolano, 1985: 31). No tocante ao ensino da filosofia, esta reforma o manteve no Ginásio Nacional, no Rio de Janeiro e o incluiu no currículo das escolas normais em todo o Império.

2. A Proclamação da República e a Presença do Positivismo no Brasil.

A proclamação da República⁶, que fora resultado de uma composição de forças entre setores liberais da sociedade (camadas médias), elementos militares e camada dominante dos cafeicultores, bem como a abolição da escravidão, haviam sido estimuladas pelas idéias positivistas. Entre os princípios positivistas estava a crença na educação como chave para soluções dos problemas do país. Daí a necessidade de reformular a organização do ensino segundo os novos princípios ideológicos, a fim de atender às necessidades do novo modelo econômico e político recém instaurado.

⁶ Cf. Leôncio Basbaum. História Sincera da República, 1958.

Assim, já em 1890, era empreendida a Reforma Benjamin Constant que, de inspiração positivista, provocou alterações na educação pública primária, secundária e superior, dentre as quais se destacavam: gratuidade, liberdade e laicidade do ensino; definição dos programas e materiais por um conselho diretor, a ênfase nas disciplinas científicas e a exclusão da filosofia. Em contrapartida, o Regulamento do Ginásio Nacional, que determinou o currículo composto pelo Código Epitácio Pessoa, introduziu a lógica no sexto ano do ensino secundário, com três aulas semanais, e retirou a biologia, a sociologia e a moral, acentuando, desse modo, a parte literária. Mesmo integrando o currículo, como era o caso da lógica, nem ela nem a filosofia eram exigidas nos "exames parcelados" que davam ingresso às escolas superiores. O ensino secundário tinha como função principal a preparação para o ensino superior que era, como ainda é hoje, sinal de status e prestígio social. A equiparação dos exames dos estabelecimentos oficiais e particulares aos exames realizados no Colégio Pedro II visava o acesso ao 3º grau, e, portanto, o atendimento das classes médias que, a exemplo das oligarquias, aspiravam o ingresso no ensino superior.

Esse período da história do Brasil é de fato onde se consolida o processo republicano. E neste caso, Prudente de Moraes é o consolidador

desse processo. O método adotado para efetivação desse novo contexto foi a implantação da Política dos Governadores, através do Pacto Oligárquico. Prudente de Moraes, Campos Sales, todos os republicanos históricos pertenciam ao “Partido Republicano” em suas várias seções estaduais e pretendiam a manutenção desse partido no poder. Como? A Campos Sales credita-se a descoberta da fórmula: a Política dos Governadores. Por este sistema o poder central se vinculava ao estadual, evitando o choque perigoso sob muitos pontos de vista. Perigoso por abrir espaço à oposição para alcançar o poder; perigoso, também, pelo risco do poder vencido procurar apoio em “comandantes de tropas”, trazendo o exército de volta à política.

Como observa F. H. Cardoso (1977), tratava-se de abandonar a intervenção “individual” que o Poder Moderador do Império caracterizava pela intervenção agora “institucional”. Ambos tinham os mesmos objetivos, só que a “institucionalidade” garante o caráter republicano do regime. Da mesma forma, as instituições precisavam se adequar a essa nova realidade. Nesse sentido, a educação seria reformada, para garantir o aspecto ideológico desse projeto.

A Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911, por sua vez, representou a tentativa de realização da liberdade de ensino através da desoficialização: sua intenção foi acabar com os privilégios das escolas federais, tornando-as todas oficiais ou particulares, corporações autônomas, didática e administrativamente. Quanto ao Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a organização dos programas de seus cursos devia voltar-se para a prática e deixar de ser propedêutico para as academias. Rivadávia pretendia, com isso, que o ensino secundário adquirisse um conteúdo próprio, deixando de ser um mero estágio ao ensino superior. Com a introdução de uma organização mais prática dos programas, a filosofia perdeu novamente o seu lugar no currículo. Farias Brito referiu-se a essa extinção da filosofia afirmando que isso era a prova de que o positivismo de fato tinha fincado seus tentáculos no Brasil, por intermédio da República.

O caráter propedêutico do ensino secundário seria recuperado em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano. A reforma conservou, no entanto, alguns dispositivos de outras reformas: o exame de admissão às escolas superiores, da Reforma Rivadávia; o ensino seriado nos estabelecimentos oficiais e a redução do currículo, da Reforma Epitácio

Pessoa; e a restrição da equiparação aos estabelecimentos estaduais, da Reforma Benjamin Constant.

O Artigo 166 da reforma Carlos Maximiliano relacionava as disciplinas indispensáveis à inscrição para o vestibular, entre as quais não figurava a filosofia, à qual fora atribuída caráter facultativo, como expressava o Parágrafo Único do referido artigo: “Haverá um curso facultativo de Psicologia, Lógica e História da Psicologia, por meio da exposição das doutrinas das principais escolas filosóficas” (Cartolano, 1985: 48).

Embora presente no texto legal, na realidade a filosofia inerente a esse caráter 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; no primeiro ano dessa faculdade, a filosofia aparece como cadeira obrigatória (Art. 177).

A última reforma, antes de 1930, foi a Rocha Vaz, em 1925, que conferia um caráter enciclopédico ao ensino secundário, visando a “formação do cidadão” e não mais o preparo para o ensino superior. Com isso, a filosofia voltava a ser obrigatória. “O ensino da filosofia será geral, embora sumário” (§3º, Art. 48). Essa “formação” ideal, contudo, revelou-se

inoperante, na mediada em que não forneceu aos indivíduos a ferramenta teórica necessária à compreensão da realidade, mas ao contrário, transmitiu-lhes um conjunto de doutrinas, noções e conceitos destinados a manter a ordem social vigente e os interesses de grupos minoritários e dominantes política e economicamente.

Ao invés da filosofia ser um instrumento, juntamente com as demais disciplinas ditas humanas, de crítica e de reflexão da realidade, ela serviu de mecanismo para a conformação da realidade imposta naquele momento, à sociedade brasileira.

Cabe observar que essa reforma surgiu num ambiente de importantes mudanças políticas, econômicas e sociais: o ideário liberal, então retomado, sustentava em dois elementos – representação e justiça – a sua luta para alterar o sistema de representação vigente (“a política dos governadores”) e alcançar a recomposição do poder. Ao mesmo tempo, no setor econômico operava a passagem do sistema agro-comercial para o sistema urbano-industrial, provocando uma maior demanda por educação; no setor social, estruturavam-se as bases de uma sociedade de classes. Até 1920, eram poucos os estabelecimentos públicos de ensino secundário, havendo nas capitais de cada Estado, assim mesmo nem em todas, apenas

um ginásio-modelo; coube à iniciativa particular, portanto, a responsabilidade de ministrar, no país, o ensino secundário, tornando-o, evidentemente, altamente seletivo.

Diante da ordem econômica e social vigente, eram os filhos da classe oligárquica e das classes médias emergentes que se beneficiavam desse ensino; as camadas populares ainda não estavam suficientemente organizadas para reivindicarem seu direito à educação. A Reforma Rocha Vaz foi uma tentativa, em vão, de transformar essa educação seletiva e preparatória dos cursos superiores em uma educação voltada para a formação dos adolescentes.

3. A Filosofia no Contexto do Movimento de 1930 e das Reformas Educacionais Subsequentes.

O movimento político de 1930 consolidou a passagem do modelo econômico agro-exportador para o de substituição de importação⁷. As modificações na infra-estrutura econômica, provocando a diversificação da produção, determinaram novas funções para a escola que foi, então, chamada a fornecer treinamento e qualificação de mão-de-obra para a indústria. Mas, ao lado dessa formação técnica dirigida aos operários, a

⁷ Cf. Bóris Fausto. A Revolução de 1930, 1987.

escola continuou a ser propedêutica, acadêmica e elitista, em atendimento a exigências da sua maior demanda social. A expansão escolar foi determinada pelos padrões de educação da elite, que interessavam também às camadas emergentes, e não pelas possibilidades e necessidades da sociedade brasileira como um todo.

O movimento de 30, portanto, destruindo o monopólio do poder das oligarquias e criando condições para a implantação do capitalismo industrial no Brasil, contribuiu para a ampliação do horizonte cultural e alteração do nível de aspirações de parte da população brasileira, principalmente nos centros atingidos pela industrialização. A partir daí, aumentou a pressão da maioria da população pela expansão do ensino. Mas, se por um lado o sistema escolar sofreu a pressão social da educação, por outro, houve o controle das elites que se mantinham no poder, buscando, pelos meios de que dispunham, conter a pressão sobre a escola e manter o caráter elitizante da educação, pela distribuição limitada e pela legislação.

A luta pelo acesso à escola pública no Brasil pôde então assumir o caráter de uma "luta de classe" à medida que as camadas mais baixas da população passaram a forçar sua entrada na escola, de modo a

conseguir, através dela, sua ascensão a posições de maior destaque na sociedade. Essas camadas buscavam se matricular, não na escola profissional, mas na escola acadêmica, a única capaz de dar *status*; não interessava, evidentemente, o conteúdo enciclopédico e livresco que ela proporcionava, mas a posição social que podiam conquistar através do título por ela conferido. As classes altas, por seu lado, procuravam manter o controle da expansão escolar, de modo que ela fosse a menor possível e assegurasse certo grau de seletividade, capaz de fazer ascender apenas os “mais capazes”. Em geral, eram os estudantes dessas, ou das classes médias, os que tinham condições de se preparar nessas escolas e, principalmente, em cursinhos especializados e, desse modo, eram eles que tinham acesso à Universidade.

Continuou, portanto, na fase posterior a 1930, a mesma estrutura arcaica, aristocrática e elitista da escola do tempo da Primeira República. As reformas educacionais que se seguiram no período vieram confirmar essa herança cultural.

4. A Reforma Francisco Campos (Dec. nº 21241 de 04/04/1932).

Esta reforma estabeleceu uma situação completamente nova para a educação secundária no Brasil, pois criou o regime seriado de estudos e a frequência obrigatória. Até então existia o sistema de preparatórios e exames parcelados para o ingresso no ensino superior. O curso secundário ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, obrigatório para o ingresso nas escolas superiores, dava uma formação básica geral – “formação do homem, que habilite a viver integralmente e a ser capaz de decisões convenientes e seguras em qualquer situação” –; e outro complementar, de dois anos, que preparava para o ingresso nas escolas de direito, medicina e engenharia.

A reforma de 1932 incorporou alguns aspectos das lutas ideológicas entre católicos e liberais e, nesse sentido, introduziu novas disciplinas no currículo, como a psicologia, a lógica, a sociologia e a história da filosofia, que passaram a compor o currículo do ciclo complementar. Dentre os pioneiros e autores do Manifesto da Educação Nova, apresentado a público em 1932, Fernando de Azevedo que tinha formação em sociologia e Anísio Teixeira em filosofia (este último foi o

disseminador da filosofia de Dewey, no Brasil), foram os que, de alguma forma, influenciaram a direção tomada pela reforma, quanto ao currículo.

Conforme previa na Reforma Educacional de 1932, o estudo da filosofia estava restrito à história da filosofia. Isto por si só não representou avanços significativos, pois a história da filosofia dada sem nenhuma vinculação com a nossa realidade, não pode formar intelectual orgânico a serviço dos excluídos. Ou seja, a educação que foi forjada naquele momento, com a filosofia no seu currículo, pareceu não surtir nenhum efeito diante daquela realidade (de exclusão social, de crise de identidade Nacional...).

A crise econômica mundial e a sua repercussão no Brasil, a ordem industrial que se instaurou, o aparecimento de novos grupos sociais e, politicamente, a instabilidade no poder, todos esses fatores acabaram por determinar uma nova mentalidade educacional, agora mais voltada para a ciência e para a transformação da sociedade. Além da preocupação com a transformação da sociedade, a educação passou a ser influenciada pela maneira de pensar científica (ou empírica) e pela aplicação do método científico, especialmente das ciências biológicas, e por sua idéia de evolução. O grupo dos “pioneiros” liberais preferiu, a uma linguagem

ético-teológica, uma linguagem científica e sociológica, por ser esta uma expressão objetiva das leis da evolução social.

Em relação a esse novo padrão científico, 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 lado, as condições a que se pode aplicar. Nesse sentido, ela passou a ser fundamental no desenvolvimento do novo espírito científico.

Por meio dessa Reforma (1932), se efetiva, no Brasil, a fragmentação do saber, com o intuito de atender a um anseio mercadológico e a uma compreensão precária da realidade, tão necessária naquele momento da história brasileira para a nova facção da burguesia que se instalava no poder naquele instante.

Diante desse ambiente cultural e intelectual, as influências das novas idéias e métodos pedagógicos da Europa e dos Estados Unidos (naturalismo, sociologismo, evolucionismo e pragmatismo, o nominalismo, o racionalismo e o positivismo), as lutas ideológicas entre católicos e liberais em torno de alguns princípios educacionais (laicização e democratização do ensino, co-educação dos sexos), influenciaram essa nova realidade e, enfim, passou a orientar os programas da disciplina

lógica, introduzindo os jovens ao pensamento lógico-matemático, compatível com o pensamento científico. A lógica (coerência do pensamento consigo mesmo...) era ministrada juntamente com a psicologia (coerência do sujeito cognoscente com a sua consciência do objeto) nos ciclos complementares que preparavam candidatos aos cursos de medicina, odontologia e farmácia, engenharia, arquitetura e direito. Para os cursos jurídicos exigia-se, ainda, além da psicologia e da lógica, a história da filosofia na 2ª série do ciclo complementar.

O ensino médio, conforme os objetivos propostos pela Reforma Campos, devia se voltar para a formação do homem, habilitando-o, por atitudes e comportamentos, a viver por si e a tomar decisões. Os ensinamentos da lógica contribuíam em muito para essa formação, pois auxiliavam no treino e no uso da razão. Na universidade, esse exercício do raciocínio convertia-se num processo de interpretação da experiência, em termos de relações de pensamento. Estava encaminhada, portanto, a uma justificativa para a inclusão da referida disciplina nos ciclos complementares, propedêuticos ao ensino superior.

5. Reforma Capanema (Dec. nº 4244, de 09/04/1942) – Lei Orgânica do Ensino Secundário.

Esta lei estruturou o ensino secundário em dois ciclos: ginasial (quatro anos) e colegial (três anos), podendo este ser clássico ou científico. O ensino de filosofia foi mantido no colegial em ambos os casos. A História da Filosofia, contudo, foi posta em segundo plano, enfatizando-se a Lógica, a Moral e a Sociologia.

Daí em diante, a filosofia passaria a sofrer um processo de extinção gradativa que se manifestou na forma de redução de programas e de carga horária, até culminar com sua efetiva eliminação dos currículos. Como nos mostra Cartolano (1985: 59), até 1951, os programas de filosofia eram elaborados por comissões designadas pelo Ministério da Educação e eram bastante extensos. Com a Portaria nº 966, de 02/10/1951, passaram a ser de responsabilidade da congregação do Colégio Pedro II, tornando-se mais curtos. Quanto às aulas de filosofia, a princípio eram distribuídas da seguinte maneira: no curso clássico, quatro aulas semanais na 2ª série e duas na 3ª; no curso científico, quatro aulas semanais apenas na 3ª série. Em 1945, uma portaria do Ministério da Educação e Saúde (10/12/1945), modificou a situação, ficando o curso clássico com três aulas na 2ª e na 3ª série, e o científico com as mesmas quatro aulas na última série. O que

houve, portanto, foi apenas uma realocação das aulas e não a redução da carga horária total. Em 1951, contudo, a mesma Portaria que havia reduzido os programas de filosofia (Portaria n° 966, de 02/10/1951), alterou para três o número de aulas na série final do curso científico, mantendo com a mesma quantidade o curso clássico. Finalmente, em 1954, a Portaria n.º 54 fixou um mínimo de duas aulas semanais nas séries finais do clássico e de uma aula semanal na 3ª série do científico.

O ensino da filosofia no curso secundário, nesse período, tinha por finalidade “coroar a formação cultural e moral” dos alunos apresentando-lhes, de modo “unificado” e harmonioso, o conteúdo do saber humano. Com esse objetivo, a filosofia é colocada nas últimas séries do curso colegial, quando o estudante já havia percorrido todas as disciplinas de um currículo que procurava iniciá-lo nas mais diversas ciências físicas e humanas. Como previa e pretendia a Lei n° 4244, a escola secundária deveria se voltar para a formação integral do adolescente, libertando-se daquele objetivo predominante nas reformas anteriores, de preparo para o ensino superior. Segundo previa essa lei, a filosofia colocava-se como,

“esforço criterioso de compreensão sobre as aquisições cotidianas da ciência positiva, procura(ndo) sempre mais e mais esclarecer-se na verificação da realidade existente, não só nas passageiras flutuações do contínuo modificar-se das coisas, mas também, e quanto possível, nos próprios

fundamentos do ser, entendido em intelecção global explicativa de tudo e de nós mesmos” (Moraes, 1959: 16).

Recomendava-se aos professores de filosofia que em seus cursos, partissem sempre da “notação (sistema de representação ou designação convencional) histórica dos problemas, na análise inteligente e estudo imparcial dos argumentos e das soluções que os vários sistemas e escolas têm apresentado e discutido”(Moraes,1959:32). Com essas considerações, o programa subdividia-se em alguns capítulos: introdução, objeto e importância da filosofia; sua divisão, lógica, estética, psicologia, moral e sociologia. A importância de que se reveste a lógica, no programa de filosofia para o ensino secundário, pode ser entendida como uma contribuição à formação intelectual, reivindicação da referida lei, e, também, à formação científica do adolescente.

A moral e a sociologia também tiveram seu lugar de destaque nas aulas de filosofia do curso clássico, como conteúdo daquela disciplina. O problema da moral, a dignidade da pessoa humana – a consciência moral; os grupos humanos – a civilização e os quadros institucionais da sociedade, família e casamento – trabalho, produção, distribuição e consumo de utilidades; problemas ético-sociais – propriedade e capitalismo; condições de trabalho e o problema religioso eram alguns dos

assuntos tratados nessas aulas. Por ocasião da promulgação desta lei, Capanema assim se expressava acerca do ensino filosófico: “o caráter específico desse ensino seria o de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, acentuando neles a consciência patriótica e a consciência humanística”. A educação moral e cívica dos jovens procurava incentivar o patriotismo, o nacionalismo e o civismo, tão necessários para aquele momento de oscilação política na direção do país. Nesse sentido, o ensino da filosofia, fragmentado como era em diversos “ramos” ou “disciplinas” filosóficas, vinha responder às solicitações da realidade social, política e cultural da época, contribuindo de sua parte, para a inculcação de uma certa concepção de mundo, aceita e defendida pelo grupo que estava no poder enquanto grupo hegemônico.

A consciência humanística e a consciência patriótica estabelecida como uma das finalidades do ensino secundário estava, desse modo, “realizadas” através dessas disciplinas. A filosofia contribuiu, ainda, nesse contexto, para a formação da requerida “sólida cultura geral” dos adolescentes, sendo um dos traços da formação enciclopédica e acadêmica do secundário.

6. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4024/61).

Essa lei foi o resultado de uma longa série de debates e lutas ideológicas em torno dos interesses liberais e dos interesses da igreja católica impulsionados pelo ambiente democrático proporcionado pela Constituição de 1946. Esses debates iniciaram-se, em 1948, com a apresentação da exposição de motivos e do anteprojeto de lei de Clemente Mariani. Esse projeto foi a expressão das preocupações populistas do governo Dutra procurando corresponder, de certo modo, às ambições da classe operária e camponesa de ascensão social e de participação política, através da escolaridade. Esse projeto propunha a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, bem como a gratuidade da escola pública em seus vários níveis. Anteprojeto Mariani acabou sendo arquivado e, depois, novamente retomado, anexando-se a ele emendas e substitutivos que culminaram com um anteprojeto de Carlos Lacerda, em 1959, que, por sua vez, deslocou o pólo das discussões para o problema da escola particular ou da liberdade de ensino, como ele chamou.

O substitutivo Lacerda, como ficou conhecido, em nome do direito da família de escolher a educação dos filhos, reivindicava ao Estado igualdade de condições para o ensino privado e público, tanto no que se referia à direção geral do ensino privado e público, tanto no que se referia à

direção geral do ensino e aos estudos realizados, quanto ao que se referia à distribuição de verbas para a educação. Com isso, ele pretendia opor-se ao monopólio do ensino pelo Estado, mas de uma maneira sutil apegando-se, à defesa dos “direitos da família”. A fim de garantir as condições reivindicadas para a escola particular, o substitutivo propunha que as instituições educacionais tivessem uma representação adequada nos órgãos de direção do ensino, que, por sua vez, seriam os distribuidores dos recursos para a educação. O projeto Lacerda era fundamentalmente elitista, pois ao privilegiar a educação ministrada em instituições particulares, estava automaticamente excluindo o acesso da classe operária às escolas e à ampliação do domínio do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Foi, então, em torno da liberdade e da gratuidade do ensino que se levantaram os projetos de intelectuais, pedagogos e liberais para a educação em todo país. Os educadores, de um lado, mostravam a necessidade de o Estado assumir sua responsabilidade com o ensino e garantir a sobrevivência da escola pública e, por outro lado, os católicos, aliados aos proprietários de escolas particulares, defendiam o “direito da família” e opunha-se ao monopólio do Estado. Foi nessa época que surgiu o

“Manifesto dos Educadores” (RBEP; 1959, 31(74): 3-24)⁸, assinado pela ala progressista, procurando alertar a população para as implicações da proposta Lacerda e iniciando, ao mesmo tempo, uma campanha em defesa da escola pública.

Em meio a debates e manifestações públicas, o projeto foi transformado em lei, com sanção do presidente João Goulart, em 20/12/61. A liberdade de ensino foi garantida, assim como a ajuda financeira às escolas públicas e às particulares (Art. 95). A maior novidade da lei foi a introdução de certo grau de descentralização quanto à definição dos currículos:

“O ensino secundário tinha quatro opções ou modelos de currículo no ciclo colegial, sendo que 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 optativas dos estabelecimentos” (Cartolano, 1985: 64).

Vale ressaltar, aqui, que o ensino médio, nessa lei (4024/61), manteve a estrutura anterior, ou seja, a subdivisão em dois ciclos: ginásial (quatro anos) e Colegial (três anos), com este último podendo ser Eclético, Clássico ou Científico, além, é lógico, do curso normal.

⁸ Cf. Fernando de Azevedo. *Mais uma vez convocados (Manifesta ao povo e ao governo)*, 1959.

Dentro do sistema federal de ensino, a filosofia passou a ser relacionada como disciplina complementar do currículo, perdendo, assim, o seu caráter de obrigatória, como propunha a Reforma Capanema, para os cursos Clássico e Científico. Quanto às optativas, figurava entre elas a Lógica.

7. Panorama Político-Econômico e Educacional que Antecedeu à Lei nº 5692/71.

O período que culminou em 1964 foi decisivo para a política educacional, pois o país vivia a emergência de um novo modelo econômico, apoiado na presença das empresas internacionais. A ideologia política vigente até então, a do nacionalismo desenvolvimentista, já não se ajustava aos novos interesses econômicos. Até aquele momento, a industrialização constituiu a frente única de luta, tanto para o empresariado nacional e internacional e a classe média, como para o operariado e as forças de esquerda. Mas, alcançada a meta da industrialização, os grupos passaram a divergir quanto às razões que os levaram a defendê-la: enquanto para a burguesia e para a classe média a industrialização era um fim em si mesma, para as outras constituía apenas uma etapa. Por isso, atingindo a meta, enquanto a burguesia buscava consolidar o seu poder, o operariado e

os grupos de esquerda procuraram, sem êxito, lutar pela nacionalização das empresas estrangeiras, pelo controle da remessa de lucros, de dividendos, pelas reformas de base, entre outras, a tributária, a financeira, a agrária e a educacional. Desse modo, em favor dos interesses multinacionais, todas as reformas de base, inclusive as da área educacional, foram condicionadas a eles.

O novo modelo econômico acionou o processo de internacionalização do mercado interno, reorganizando a estrutura do consumo interno e aproveitando as possibilidades do mercado externo; houve uma aristocratização do consumo, gerando uma extrema concentração de renda e criando uma faixa de consumidores de alto poder aquisitivo, ao mesmo tempo em que se deu a expansão maciça das exportações de produtos manufaturados e semimanufaturados; ambos os processos ocorreram com a ajuda do capital estrangeiro.

Esse modelo de industrialização organizou a produção industrial a partir da introdução de moderna tecnologia e Know-how vindos dos países desenvolvidos que, junto com o exército industrial de reserva da força de trabalho, garantiram o aumento da produtividade, por meio de automação do processo de produção. Esse excedente da força de trabalho

só foi possível pela transferência de filiais de consórcios estrangeiros para o Brasil e, conseqüentemente, pela criação de um mercado bastante elástico, para absorver os bens sofisticados produzidos. A fim de garantir o crescimento do poder de compra de um grupo de consumidores e garantir o aumento de investimentos do capital estrangeiro, os salários dos trabalhadores foram congelados, assegurando, desse modo, uma maior taxa de lucro para os investidores, que podiam utilizar-se da mão-de-obra barata abundante.

Com o intuito de controlar os movimentos operários e de massa de reivindicação de maior participação nos lucros do produto, mediante reajustes salariais periódicos, o Estado, através do Executivo, que concentrava as forças da estrutura de poder, e através, também, da polícia, dos meios de comunicação, das escolas e dos sindicatos, tornou-se o mediador dos interesses da reprodução ampliada das empresas privadas nacionais e multinacionais. Portanto, o novo modelo, sendo concentrador de renda e prevendo uma expansão industrial que favorecia determinadas camadas sociais, impunha a redefinição das funções do Estado.

O desenvolvimento gerado pelo novo modelo econômico não foi resultado, ou conseqüência, só de condições econômicas, mas, também,

de condições sociais particulares, subjacentes ao processo desse desenvolvimento, tanto no plano interno como no plano externo. Isso quer dizer que o desenvolvimento resultou

“da interação de grupos e classes que têm um modo de relação que lhes é próprio e, portanto, interesses materiais e valores distintos, cuja oposição, conciliação ou separação dá vida ao sistema sócio-econômico.. a estrutura social e política vai se modificando na medida em que diferentes classes e grupos sociais conseguem impor seus interesses, sua força e sua dominação ao conjunto da sociedade” (Cardoso e Falleto, 1977: 22).

A tomada do poder pelos militares, em 1964, foi o resultado de um projeto de penetração do capital estrangeiro na economia brasileira, que teve como origem o combate à política nacionalista que foi gestada durante o governo Vargas. Com a tomada do poder pelos militares, foi consolidado um pleno espaço para a penetração norte-americana em nossa economia e em nossa política, espaços esses que estavam sendo ameaçados por um projeto político-econômico nacional-desenvolvimentista, que dentre as suas várias medidas, pretendia realizar as Reformas de Base e se aproximar do povo. O governo norte-americano temia os rumos da política interna e externa do governo brasileiro esta última prevendo, inclusive, uma aproximação com os países do leste europeu, países socialistas. Com o golpe e a tomada do poder pelos militares, os interesses desse grupo, aliados aos interesses de parte da burguesia nacional e aos interesses da

burguesia internacional, foram impostos a toda a sociedade. Compreende-se, portanto, a partir daí, a “ajuda” dos Estados Unidos à reorganização da educação brasileira, agora vista como fator de desenvolvimento e via de legitimação dos interesses então dominantes.

Nesse sentido, a política educacional decorrente das novas relações sociais, políticas e econômicas no âmbito interno passou a refletir o novo modelo de desenvolvimento; ela foi a expressão da reordenação das formas de controle social e político, além de ser a expressão da intervenção norte-americana, orientada para a modernização tecnológica e burocrática da sociedade brasileira, ou seja, a educação estava marcadamente a serviço dos interesses econômico, político e ideológico.

A fase compreendida entre 1964 e 1968 foi, marcada por uma política de reordenação econômica, ao lado da contenção e da repressão que se evidenciaram em todos os setores da sociedade. O governo autoritário que se instaurou, constituído pelas alas mais conservadoras do Exército, regia-se pela ideologia da Segurança Nacional. Segurança Nacional que passou a significar “segurança da pátria” contra os “inimigos internos”, com ingerência de personalidades civis e militares norte-americanas na Escola Superior de Guerra. O ensino militar superior passou

a se referir praticamente à luta contra os opositores da ordem instituída, utilizando-se da violência física e simbólica, portanto, em vez de armas de longo alcance, armas apropriadas e específicas. Tratava-se, agora, de fortalecer o poder central, defendendo-o contra inimigos da ordem interna, que precisava ser mantida a qualquer custo. Segurança Nacional passou a ser, em última análise, a segurança de uma classe, de um governo comprometido com os interesses internacionais, de um grupo no poder e não mais a segurança da nação.

Para consolidar o projeto liberal norte-americano, aliou-se à militarização de todo o país a “ajuda” externa, principalmente nos setores da economia, da política e da educação, efetivado em acordos assinados entre o MEC e seus órgãos e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID); esses acordos instituíram a assistência e a cooperação financeira para a organização do sistema educacional brasileiro, que deveria ajustar-se ao novo modelo de desenvolvimento econômico e à política do país.

Isso se concretizou através dos “treinamentos”, realizados por consultores norte-americanos, contratados por meio daqueles acordos, a funcionários do Ministério da Educação e da Diretoria do Ensino

Secundário que, por sua vez, passaram a orientar os Estados no setor do planejamento do ensino secundário. Da mesma forma, o controle político-ideológico ficou evidente nos programas de “treinamentos” de técnicos brasileiros em universidades americanas. A programação de treinamentos em universidades americanas incluía um trabalho no sentido de identificar as oportunidades para que os educadores brasileiros pudessem observar e participar de uma variedade de situações da “maneira de viver” do povo americano, visando facilitar, desse modo, a compreensão da teoria e prática da educação dos EUA, numa perspectiva cultural; o programa procurava, motivar os participantes para se adaptarem ao máximo possível à cultura norte-americana.

“Espera-se que, assim, eles estejam mais bem qualificados para adaptarem suas experiências educacionais (adquirida nos EUA) ao contexto cultural contemporâneo de seu ambiente de trabalho no Brasil” (Arapiraca, 1982: 18-19).

O que na verdade visavam os acordos MEC-USAID⁹, em última análise, era a internalização de valores culturais norte-americanos, via educação, de modo a abrir caminhos e ampliar fronteiras para a penetração e a conseqüente assimilação do capital estrangeiro no Brasil. Desse modo, eles pretenderam situar a educação brasileira na estrutura geral de dominação, reorientada a partir de 1964. Sua influência se fez

⁹ Cf. José Willington Germano. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985), 1993.

presente desde a organização do sistema educacional até as propostas de currículos dos diversos níveis de ensino que, agora, precisavam se modernizar. A modernização implicava, entre outros aspectos, a valorização das áreas tecnológicas, com predominância de treinamento específico, em detrimento da formação geral e da gradativa perda de status das humanidades.

Resumindo, a expansão econômica impulsionada pela penetração do capital estrangeiro e sua gestão pelo governo militar, tendo como referência a orientação da segurança nacional como princípio norteador da política interna e externa do país, e a ajuda externa ao desenvolvimento econômico, por meio de investimentos na instituição de uma educação de caráter tecnicista contribuíram para a extinção, paulatina, da filosofia no currículo da escola secundária. Os acordos MEC-USAID, com a intenção manifesta de “ajudar” a expansão do ensino, a fim de atender ao aumento da demanda social da educação, de melhorar a “qualidade do ensino” denunciado pela crise que se instaurou logo após 1964, na realidade, o que pretendia, era também a imposição dos valores culturais norte-americanos, personificados num modelo “ideal” de educação para o Brasil. Qual a finalidade deste modelo educacional? No campo político, impor uma educação acrítica, para evitar a crítica e a

evidenciação das contradições do modelo capitalista dependente e para combater as idéias comunistas, e, na perspectiva econômica, buscava formar mão-de-obra qualificada para o mercado.

A proposta de educação importada é, fundamentalmente, economicista, burocrática e centralizadora e, nesse sentido, trata os problemas educacionais como uma questão do desenvolvimento econômico do país e de segurança nacional. O ensino da filosofia, não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro.

Esse projeto de desenvolvimento econômico não encontrou muitas dificuldades para a sua implantação, à medida que tanto a indústria e o comércio quanto o sistema bancário e o sistema educacional do país vinham sendo preparados e, nesse momento, já nada mais eram do que simples prolongamentos das sociedades capitalistas centrais¹⁰.

A reestruturação e redefinição da política educacional brasileira ocorrida a partir de 1964, devem, contudo, ser entendidas nesse contexto, isto é, a política educacional brasileira será reestruturada e

¹⁰ Cf. Maria da Conceição Tavares; Da Substituição de Importações ao Capitalismo Financeiro, 1975.

redefinida para melhor servir a esse projeto de desenvolvimento e de segurança nacional.

Posto isto, podemos dizer com Bárbara Freitag, que do ponto de vista da legislação, assistimos durante o regime militar a uma verdadeira avalanche de leis, pareceres e decretos-leis: em 1964, decreto-lei n.º 4464, que proibiu a UNE (Lei Suplicy de Lacerda), e o de n.º 4440, que institucionalizou o salário-educação; a Constituição de 1967, fortalecendo o ensino particular, que passa a ser mais uma barreira sócio-econômica para as classes sociais menos favorecidas; em 1968, a lei n.º 5540 da Reforma do ensino Superior; em 1969, decretos-leis n.º 55/79 e 624/84, institucionalizando o mobral; finalmente, em 1971, a lei n.º 5692/71 da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus e o decreto-lei n.º 71.737, que institucionaliza o ensino supletivo¹¹.

8. Lei de Diretrizes e Base do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei n.º 5692 de 11/08/1971).

Essa lei foi uma decorrência necessária da reforma do ensino superior (Lei n.º 5.540/68)¹², e da adequação de todos os níveis da educação às exigências políticas e econômicas do regime militar que determinou

¹¹ Cf. Bárbara Freitag; Escola, Estado e Sociedade, 1979.

¹² Cf. Luiz A. Cunha; Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, 1977.

mudanças nos padrões existentes para a formação de professores, fazendo surgir as licenciaturas curtas e longas, dando força à idéia do professor polivalente. Por outro lado, a lei determinou a extensão da escolaridade obrigatória fundindo o antigo primário e ginásio em um curso único, o primeiro grau, com duração de oito anos. A esse se seguiria um período de mais três anos de ensino, com caráter profissionalizante, que passou a ser chamado de 2º grau.

A lei reformulou, também, o currículo desses graus de ensino. Do ponto de vista da obrigatoriedade, o currículo passa a ser constituído de duas partes. A primeira parte é o chamado núcleo comum, obrigatório a nível federal e estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, que, na resolução n.º 08/71, inclui as matérias mencionadas no artigo sete da lei: Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programa de Saúde. Essas disciplinas, e, especialmente EMC, fazia parte das medidas disciplinares e repressivas ao corpo estudantil que, juntamente com outros fatores de ordem econômica; política e social, procuravam impor aos estudantes um comportamento alienante, alheio dos problemas sociais. Como prevê o artigo segundo do Decreto-lei n.º.869; 12/09/69, ela pretendia, através da “preservação do espírito humano e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus, realizar a defesa do espírito

democrático”. Lembremo-nos que a nova concepção de Segurança Nacional, inspirada na doutrina da Escola Superior de Guerra, harmonizou-se muito bem com as finalidades doutrinárias dessa educação da moral e do civismo que, segundo os legisladores e a Comissão Nacional de Moral e Civismo, que a fiscalizava, deve constituir preocupação, inclusive, do professor de filosofia, disciplina mantida na nova lei,

“A Educação Moral e Cívica deverá constituir preocupação geral e, especialmente, daquelas cujas áreas de ensino tenham com ela conexão, como: Religião, filosofia, Português, Literatura, Geografia, Música, Educação Física e Desportos, Artes Plásticas, Artes Industriais, Teatro Escolar, Recreação e Jornalismo” (Silva, 1978: 526).

Cabe aqui se fazer uma ressalva, que a idéia interdisciplinar defendida em lei, conforme citação anterior, era negada explicitamente na prática pelo regime militar, pois o modelo de educação que foi constituído, durante esse período, era um grande instrumento ideológico do Estado autoritário, que não permitia um modelo de educação que estabelecesse uma interação entre os vários campos do conhecimento.

A Educação Moral e Cívica foi transformada numa superdisciplina, à qual todas as outras, inclusive a filosofia, se achava subordinada. A sua função era a de vinculadora de uma ideologia que perpetuava a ordem estabelecida e defender o *status quo*.

A segunda parte do currículo, é a parte diversificada que deveria atender às particularidades regionais e individuais. Nesse caso, as matérias são ou relacionadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e escolhidas pelo estabelecimento de ensino, ou escolhidas fora do âmbito do CEE e a este submetida pelo estabelecimento de ensino. Visava-se assim, reunir os sistemas nacional e estadual de educação.

Um outro aspecto essencial que essa lei apresenta é o caráter da terminalidade, isto é, a proposta da substituição de um ensino preparatório para níveis superiores por uma estrutura que visava:

“...proporcionar ao educando uma formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Lei nº 5692/71, Art. 1º).

Cidadania que significava um certo endeusamento dos símbolos nacionais – hinos, bandeiras, armas, brasões...

Jamil Cury (s/d) nos lembra que pela primeira vez na história da educação brasileira, foi menosprezada a função propedêutica do 2º grau e se procurou explicitamente aliar a função formativa à função profissionalizante, entendendo o domínio desta função como fase final da formação.

Nesse sentido, vemos a filosofia perder o seu caráter de obrigatoriedade na medida em que é afastada do Núcleo Comum. Incluída na parte diversificada do currículo, passou a depender da opção das escolas, o que, em última análise, significou o seu quase total abandono. Absorvidas pela preparação dos alunos para o vestibular, que não incluía conhecimentos filosóficos, as escolas não tinham porque manter a filosofia.

Cabe ressaltar aqui, as razões pelas quais, teriam levado ao afastamento do ensino da filosofia no 2º grau. Na opinião de alguns seria a “ameaça” que o ensino da filosofia passou a significar dentro do novo contexto sócio-político-econômico vigente a partir de 1964. Mas será que, realmente, esse ensino, tal como era ministrado nas escolas de 2º grau no Brasil, significava uma ameaça? Algum dia significou uma ameaça? Creio que seja pouco provável. Talvez essas pessoas tenham se esquecido do papel submisso que, de modo geral, a filosofia desempenhou no Brasil e lembraram-se apenas de suas possibilidades de ser um ensino crítico e libertador.

Alfredo Bosi, ao colocar o afastamento da filosofia no elenco de contra-ataque levado a efeito pela tecnoburocracia dominante contra as inquietações do que ele denomina de “cultura crítica”, assim se exprime:

“...a disciplina filosofia desapareceu abruptamente dos cursos médios. A reflexão teórica e crítica por excelência, capaz de perscrutar a significação das ciências da Natureza, das Ciências do Homem, o andamento da cultura e suas implicações ideológicas, é afinal alijada no período crucial de formação do adolescente e, por motivos análogos, praticamente desaparece dos currículos superiores” (Bosi, 1983: 148).

Ainda nessa mesma direção, em entrevista, em 1983, Álvaro Valls, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dizia: “A filosofia, principalmente na segunda metade dos anos 60, tornou-se indesejável, passou a ser considerada perniciososa, subversiva” (1983).

Reconhecemos que, em algumas faculdades de filosofia as discussões “filosóficas/políticas” tivessem realmente sido consideradas “indesejáveis e perniciosas” pelo regime militar. E a forte repressão que se abateu sobre elas bem demonstra esse fato. Porém, dificilmente o ensino de filosofia, vigente no nível médio, teria se aproximado quer da reflexão descrita por Bosi, quer da ameaça pressentida por Álvaro Valls. As raras exceções, porventura existentes, nada mais faziam do que confirmar a regra geral de um ensino acrítico e “bem-comportado”. Mesmo anteriormente à lei nº 5692/71, mais especificamente na lei nº 4024/61, o ensino da filosofia foi relegado ao ensino de segunda ordem, no segundo ciclo, como ensino de Lógica e o que se enfatizava na verdade, era o ensino de línguas.

O que nos parece mais viável é que naquele momento histórico, década de 70, mesmo essa filosofia submissa e obediente parecia muito pouco rentável aos olhos dos tecnocratas, uma disciplina com pouca ou nenhuma utilidade para um país que havia feito uma opção tão clara por um determinado tipo de desenvolvimento.

Por outro lado, tratava-se de profissionalizar o ensino médio, buscava-se a formação de mão-de-obra para atender às exigências do modelo adotado, formar competências para o capital. Isto fica bem claro a partir dos objetivos oficiais fixados na lei nº 5692/71 e reforçados pelo parecer nº 76/75, que são claríssimos a esse respeito:

“beneficiar a economia nacional dotando-a de fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando um número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o país precisa” (MEC-DEM, 1975: 285).

Por outro lado, como previa o Art. 1º da lei, tratava-se de não só qualificar para o trabalho, mas de formar “cidadãos”, certamente doutrinados dentro dos valores e ideais da Segurança Nacional, conforme já tratamos anteriormente. Naturalmente, OSPB e EMC eram disciplinas bem mais “qualificadas” para essa função. Caberia a essas disciplinas transmitirem uma determinada concepção de ordem social e de natureza

humana, transmitirem uma determinada visão das instituições, sua essência e finalidade, afirmarem a necessidade de um certo tipo de Estado e o caráter ontológico dos objetivos nacionais permanentes, bem a caráter do regime vigente. Diga-se de passagem, que o objetivo era o de formar cidadãos doutrinados para se postarem num espírito de conformação e de obediência aos desígnios da classe hegemônica no poder naquele momento.

Entretanto, a distância que separa as intenções manifestas nos documentos oficiais e a prática social é imensa. O caso em questão não foge à regra. Assim, por exemplo, são muitas as mediações que se colocam entre os interesses do capital e aquilo que um sistema educacional oferece como seu produto enquanto qualificação. Em nosso caso, as próprias características do mercado de trabalho capitalista se constituíram num elemento ponderável para inviabilizar as intenções de terminalidade e de profissionalização do ensino médio contidas na lei. E surgem resistências internas criadas pelas expectativas da clientela, que continuava, apesar das intenções da lei, voltada para o ingresso no ensino superior e não para o exercício de uma profissão de nível médio.

De qualquer forma, pode-se afirmar que há um consenso sobre o insucesso do ensino médio no país, com a deterioração acentuada da sua

qualidade e conseqüente queda do nível de reflexão e o caráter humanista dos educandos. É dentro do contexto de ruptura deste panorama que vemos ressurgir a questão da filosofia no 2º grau.

9. A FILOSOFIA NO CONTEXTO DA LEI n° 7044/82.

A Lei n°7044/82 surgiu como forma de adequação da educação aos interesses político e econômico, que aquela nova década precisava trilhar. As autoridades do MEC desconfiavam de que aquela Reforma de Ensino (Lei n° 5692/71) iria fracassar. Tanto que empreenderam um grande esforço para que tal Reforma desse certo. “Nenhuma lei de ensino tem o mágico poder de melhorar automaticamente a natureza e o nível da aprendizagem; esta menos que todas”, é o testemunho insuspeito de Padre Vasconcellos, na apresentação do livro A Reforma do Ensino, de Aluizio Peixoto Boynard, Edília Coelho Garcia e M^a Iracilda Robert. São incontáveis os decretos, pareceres, resoluções e portarias tentando arrumar o desarranjo. A confusão era tanta que foi necessário que o CEF emitisse vários pareceres para explicar o teor da Lei n° 5692/71:

- Parecer n.º 853/71, que redundou na Resolução n.º 08/71, para explicar o que era currículo escolar;
- Parecer n.º 1.471/72, para explicar melhor o parecer n.º 853/71;
- Parecer n.º 853/71 foi depois completado pela Indicação n.º 23/73 que, por sua vez, corrigia a Indicação n.º 22/73, a qual havia apresentado 15 campos de conhecimentos no currículo; estes foram então reduzidos na Indicação n.º 23/73 a apenas três campos de conhecimentos em que se classificam as matérias do núcleo comum – ciências, estudos sociais e comunicação e expressão -, distribuídas pelos cursos de licenciatura: História, Geografia, Sociologia.

Já em 1975, tinha-se consciência de que tudo estava caminhando de forma errada, de que havia um retrocesso educacional no Brasil com a padronização do ensino. Percebe-se esse sintoma no Parecer n.º 076/75, que institui as habilitações profissionais básicas dos setores primário, secundário e terciário. Através desse Parecer se percebia que o fracasso seria completo se não se fizessem essas habilitações. A argumentação era primária:

“Esta solução exige um novo conceito de ‘habilitação’ até agora tem sido entendido como preparo para o exercício de uma ocupação, e que passaria a ser considerado como o

preparo básico para a iniciação a uma área específica e atividade em ocupação que, alguns casos, só se definiria após o emprego” (Parecer nº 76/75).

Isso mostra que, já naquela época, a questão da “qualificação” para o trabalho proposta pela Lei nº 5692/71 veio, com a Lei nº 7044/82, substituindo “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”. A qualificação para o trabalho trazia um caráter eminentemente de terminalidade do 2º grau, em contrapartida, preparação para o trabalho suavizava esta perspectiva e apresentava um caráter de formação mais generalista e propedêutica.

Nessa mesma direção, o retorno da filosofia através da Lei nº 7044/82 representava uma perspectiva de acesso à cultura através de uma formação generalista. Frente a isso, foi elaborado o Parecer nº 334/83 que exemplifica bem essa conexão. Esse Parecer parte da definição da educação como acesso ao mundo da cultura, pensando como um “corte temporal” da “realidade”, e vê nesta inscrição no próprio tempo a condição da “descoberta e adesão às convicções, às vezes novas, outras apenas retomadas, (mas) que possam nortear uma concepção do mundo e uma interpretação da vida”. É nesse sentido que a educação no Parecer nº 334/83 permite ao educando “encontrar e elaborar valores”; e refletir sobre o conhecimento, o mundo e a vida, para que a existência tenha um

sentido”É aí que entra então a necessidade da filosofia. Pois, justamente, “os valores do uso da razão, conforme o Parecer, estão no contexto filosófico”. Esta disciplina surge, assim, como um modo privilegiado de acesso ao mundo da cultura e visa uma perspectiva prático-existencial na sua dimensão propriamente normativa. Por isso pode concluir o texto que:

“a oportunidade de fazer filosofia durante o período de escolarização pode representar a abertura de horizontes existenciais e a preparação para colocar-se na posição social que couber a cada indivíduo, tendo ele de estar sempre em intersecção com a vida de outros seres semelhantes” (Parecer nº 334/83).

Em contrapartida ao discurso oficial e tecnoburocrático, havia o movimento da sociedade civil organizada, para que nesse momento a filosofia tivesse o seu lugar assegurado nos currículos escolares. Para tanto, a filosofia ganha entusiasmados defensores, para que a mesma fosse recolocada nas escolas, para de certo modo, referendar o discurso democratizante e, se firmar como legítima na sociedade.

Nessa direção, encontramos o autor que assim se expressa:

“É evidente que a intenção dos que lutaram pela volta da filosofia no 2º grau não era de compactuar com os objetivos do ESN. Com efeito, a democratização da sociedade se, por um lado, era discurso ideológico do ESN, por outro lado, era (e continua sendo) também um anseio do conjunto da população. (Nesse sentido, associar o ensino da filosofia à democratização da sociedade tinha para o movimento pelo retorno da disciplina, uma dupla importância: 1º) punha em cheque o discurso oficial,

atuando como mecanismo eficiente de pressão para a conquista do retorno da disciplina; 2º) fortalecia a luta mais ampla pela democratização efetiva da sociedade brasileira” (Silveira, 1991: 419).

Na Lei nº 7044/82, a filosofia não figurava como disciplina, e muito menos obrigatória, deixando a critério dos estabelecimentos de ensino, o que permitia que as escolas não a incluíssem nos seus currículos; além disso, a maioria das aulas acabou nas mãos de professores formados em outras áreas, comprometendo profundamente o trabalho e a qualidade do ensino desta disciplina; além disto, o número de aulas era extremamente reduzido, não havendo prioridade para a mesma. O que fica claro em tudo isso é que as intenções do Estado em relação à volta da filosofia a partir da Lei nº 7044/82, situaram muito mais no plano do discurso para minimizar as pressões que recebia, o que nos faz concluir que contribuiu para ratificar a tese de que se tratava de uma estratégia política de autolegitimação do Estado de Segurança Nacional (ESN).

10. A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LEI nº 9394/96 – E O ENSINO DA FILOSOFIA NO SEU CONTEXTO.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduz mudanças significativas na educação básica de nosso país, em comparação à Lei nº 5692/71, sobretudo no que tange o caráter da

terminalidade. No entanto, esta lei não representa os anseios da sociedade civil organizada, visto que não levou em consideração todo um debate que foi realizado e que culminou no Projeto de Lei da Câmara (PLC), que foi posteriormente substituído pelo Projeto Darcy Ribeiro, contrário às aspirações de uma formação crítico-profissional que uma educação integral pode proporcionar, ou seja, uma educação que leve em consideração a formação profissional e humanista.

O projeto inicial (PLC) que vinha sendo debatido desde o processo constituinte de 1988, continha a concepção de politecnia. Essa concepção foi modificada ao longo do processo de tramitação da lei, por meio das diversas versões que recebeu no período de oito anos, até as versões de o texto inicial serem substituídas por outro projeto, o substitutivo Darcy Ribeiro, que ignorou todas as contribuições contidas no PLC. Isso fez com que o caráter omnilateral aparecesse na nova LDB de forma extremamente fragilizada, indefinida e solta.

Cabe ressaltar que o movimento social, representado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve um papel preponderante para assegurar a manutenção de dispositivos que visavam a ampliação dos direitos educacionais para os setores populares, em

contrapartida grupos conservadores mobilizavam-se com o intuito de impedir as mudanças progressistas em curso, tendo os conservadores sido os vitoriosos. O PLC sofreu intensos bombardeios por parte de integrantes do Parlamento, e, sobretudo, a interferência ostensiva do Poder Executivo, especialmente no Senado Federal, com o intuito de adequar a legislação à política neoliberal do governo, fez com que uma possível vitória, no que se refere à educação básica, não se efetivasse plenamente.

No que se refere ao Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, no atual texto da lei, objetiva-se preservar o aspecto integral, partindo da proposta da educação geral. Este nível de ensino desempenha a função de contribuir para que os jovens consolidem e aprofundem conhecimentos anteriormente adquiridos, visando uma maior compreensão do significado da ciência, das artes... Outro papel que também lhe cabe é possibilitar que esses jovens possam ter acesso à educação profissionalizante, enriquecendo sua compreensão sobre os fundamentos científicos e tecnológicos, conhecendo o movimento do mundo do trabalho e as características dos processos produtivos. No entanto, o projeto aprovado e colocado em prática não privilegia nenhuma dessas assertivas apontadas como sendo seus objetivos.

No que diz respeito ao ensino da Filosofia, a Lei nº 9394/96 (Art. 36, § 1º, inciso III)¹³ faz referência explícita e outros lhe dizem respeito de alguma forma. Ao estabelecer as finalidades da educação básica e as diretrizes dos conteúdos curriculares, a lei destaca a importância da formação para o exercício da cidadania, a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos e de respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como é recomendado o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico¹⁴. Se esses objetivos devem ser visados por qualquer disciplina, com maior razão a Filosofia terá condições de abordá-los explicitamente, tomando-os como conteúdo do seu programa. Por fim, conforme o Art. 36 § 1º, inciso III, os conteúdos, metodologias e formas de avaliação devem ser organizados de tal maneira que ao final do Ensino Médio o educando demonstre “domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”. O que se constata é que a filosofia não tem status de disciplina, e, aparece como tema transversal, ao contrário do projeto de lei nº1258-c, de 1988; no seu Art.48, inciso 4º, que incluía a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias.

¹³ Cf. Lei nº 9394/96, Art. 36, § 2º e § 4º.

¹⁴ Idem, Art. 22, 27 e 35.

E hoje, no início do século XXI, o que prevalece como orientação hegemônica é o pensamento neoliberal, novo sustentáculo teórico da ordem capitalista, onde as políticas educacionais e a função da escola devam coincidir com os interesses da sociedade que é hegemônica, onde:

“a função da escola se reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo. Deste modo o neoliberalismo, ao rejeitar a planificação social, deixa livre as leis da oferta e da demanda as características e orientação do sistema educativo. O mecanismo do mercado é auto-regulador, o que melhor equilibra as demandas surgidas do setor produtivo com a oferta proveniente das instituições educativas” (Bianchetti, 1997: 94).

Com o objetivo de atender às necessidades do mercado, o mundo do trabalho exige um cidadão com formação sólida, com capacidade de dominar conceitos e de desenvolver o pensamento abstrato, crítico e criativo. Nessa mesma perspectiva, vivemos na chamada “sociedade do conhecimento” que exige um novo perfil de qualquer profissional, que seja flexível e polivalente, com uma formação que

privilegie, entre outras coisas, a formação do raciocínio lógico, a capacidade de aprender a aprender e a iniciativa de resolver problemas¹⁵.

Nesse sentido, a filosofia parece ser a linha de conhecimento mais adequado e “eficiente” a atender, hoje, esses anseios mercadológicos, visto que a mesma busca a formação ou a incrementação do espírito crítico, de liderança e de autonomia. Esta é, na verdade, a visão dos tecnoburocratas a respeito da filosofia, onde a crítica, a autonomia e a liderança são entendidas numa perspectiva de instrumentalização, onde ser crítico não é ter uma compreensão das contradições sociais, mas o domínio de um raciocínio lógico; onde ser autônomo é saber resolver problemas sozinho, é ter iniciativas para dinamizar o trabalho da empresa e na empresa. Isto evidencia uma visão neotecnista (Cf.Freitas: 1998) da educação na nova LDB.

Frente a isto, nos vem a inevitável pergunta: o que é, então, a filosofia ou em que consiste a atividade filosófica? A resposta àquela questão não deve ter o caráter de finais e acabadas, à semelhança das “verdades absolutas”, ao contrário, constitui-se resultados reais, provisórios, de um processo consciente elaborado pelo homem para atender

¹⁵ Cf. Thomas A. Stewart. O Capital Humano, 1998. Cf. John H. Zenger. Desperta o Líder que há em você, 1999.

a interesses e necessidades de uma dada realidade, em certo momento de sua história. Ao senso comum pode parecer, no entanto, que a falta de respostas definitivas a um problema seja indicativo do fracasso da atividade filosófica, mas pensamos que a ausência de um consenso a respeito da natureza e da tarefa da filosofia e do filosofar significa exatamente o contrário, ou seja, que o pensamento filosófico está em efervescência e sempre mais rico em contribuições, e que a filosofia, ao contrário do que muitos interesses dominantes esperam que aconteça, está cada vez mais viva e atuante. É a variedade de soluções ou de formulações de problemas que contribui em maior ou menor grau para uma compreensão mais ampla e mais profunda dos problemas com que se defronta o homem. Nesse sentido, quanto mais sugestões de respostas e problemas forem apresentados, mais terá progredido a filosofia. “À filosofia, portanto, não caberia propriamente a solução, mas a apropriação ou formulação dos problemas fundamentais, comportem ou não soluções”(Fougeyrollas,1972:10).

Quanto mais problemas ou soluções forem apresentados, mais a filosofia se põe em movimento e em relação constante com o mundo. Desde os primórdios do *logos* no mundo grego até os dias atuais, ela tem se realizado sempre em constante relação com a realidade, procurando não só

justificar ou fundamentar o seu conhecimento do homem, da sociedade e do mundo, como também buscando modificá-los ou transformá-los, como se torna patente em A República de Platão e na Ética e na Política de Aristóteles. O objetivo de Platão e Aristóteles era o de encontrar na transformação dos fatos sociais e políticos alguma norma fixa, duradoura, permanente; era criar um Estado, uma sociedade ideal para acabar com os problemas que se rivalizava na ordem social. Não foi somente com o marxismo, portanto, que a filosofia passou a interessar-se pela transformação no mundo. Aliás, a originalidade do marxismo não reside nisso, mas na afirmação da indissolubilidade da teoria e da prática e na afirmação do proletariado como classe social responsável pela revolução social. Em A República de Platão, já aparecia a preocupação com a transformação social, conforme vimos no primeiro capítulo na educação como *Paidéia*.

Nesta perspectiva, a filosofia é atividade eminentemente social, pois não pode ser concebida desligada das relações do homem com a sociedade, com a natureza e com o outro. Ela só se realiza e se desenvolve se enraizada numa realidade e em problemas concretos. Nesse sentido é, também, uma atividade histórica e política.

“O homem conhece o real na exata medida em que este é histórico (...) Os fenômenos que constituem os objetivos do conhecimento são qualidades que o homem distinguiu em função de seus interesses práticos (necessidades econômicas) e científicas, isto é, necessidade de descrever e classificar o mundo, ligada em última análise, a interesses práticos. Assim, podemos conhecer os fenômenos na medida em que estes são uma projeção de interesses e necessidades humanas” (Rouanet, 1978: 58).

A atividade filosófica desenvolveu-se, então, no seio das práticas sociais e a partir das contradições reais do processo histórico. Não é mera especulação no vazio ou mesmo um jogo de conceitos abstratos; é trabalho do pensamento sobre a experiência real, ou seja, negação da experiência imediata, empírica, não refletida, e criação de saber, no interior do não-saber. Nesse sentido, as respostas que sugere e os problemas que levanta são sempre provisórios, pois a realidade sobre a qual trabalha é histórica e não permanente. Enquanto atividade política, a filosofia está presente na sociedade, dividida em classes antagônicas e atua em cada classe, na luta pelo poder e pela direção e estruturação da sociedade, de acordo com interesses práticos e finalidades. Desse modo, não se desliga das relações sociais de produção. Ao contrário, funda-se nelas para elaborar concepções de mundo. É assim, que, por outro lado, a classe dirigente “utiliza” a filosofia como instrumento de dominação para assegurar a coesão social; as classes subalternas assimilam acriticamente pelo consenso, através da dominação das consciências, uma determinada forma

de apreensão do real, um certo código de conduta prática, certos valores de cultura – que lhes é imposta e à qual devem se submeter. O que pode ou não ser visto, pensado ou feito é determinado e delimitado “por um horizonte de visibilidade, por uma estrutura lógica e por um código de ação, que derivam, em última instância, de um projeto hegemônico” (Rouanet, 1978: 71). A estrutura familiar, a escola e os meios de comunicação de massa submetem a classe subalterna aos valores da classe ou grupo que domina politicamente e, desse modo, contribuem para a difusão de uma certa visão de mundo. Por outro lado, a classe que é, então, dominada, poderá se “organizar” em torno de uma nova concepção de mundo que conteste aqueles valores vigentes e “predestinados” e se voltar contra a dominação a que está submetida. Aqui, também, afirma-se como política, pois está a serviço da luta contra-hegemônica de classe.

A partir dessas considerações, a nossa proposta de “definição” de filosofia é apenas provisória, pois o dogmatismo implicaria o fim do discurso acerca dessa questão filosófica e, ao mesmo tempo, a rejeição de outras propostas apresentadas no decorrer da história. O que pretendemos é apenas delinear um dos caminhos possíveis para elucidar a questão do sentido e da tarefa da filosofia.

A filosofia é atividade teórica da reflexão e de crítica de problemas que são colocados pelas relações do homem com a natureza e com os outros homens. Nesse sentido, a atividade filosófica deve estar sempre em relação consciente com a prática social, ser instrumento teórico de seu conhecimento e de sua transformação e não apenas contemplação do real, o que implicaria, conseqüentemente, uma crença na imutabilidade do mundo e dos homens. A filosofia à qual nos referimos, no entanto, concebe o mundo não apenas como objeto de interpretação, mas também de transformação. A atividade filosófica enquanto atividade teórica do pensamento é preparação consciente para a ação, quer dizer, é interrogação acerca dos pressupostos da ação do homem sobre a natureza e na sociedade; é reflexão sobre o modo pelo qual ele produz a sua existência e, portanto, também, os seus pensamentos. Nesse sentido, a tarefa da filosofia é ser reflexão da prática, *é práxis*; é orientar, organizar e fundamentar a atividade prática do homem, com vistas à transformação efetiva da realidade. Nesse sentido, ainda, ela busca um conhecimento tão claro quanto possível dessa realidade e do homem e não tem “nenhum interesse em impedir uma tomada de consciência qualquer da realidade social ou um progresso qualquer das ciências da natureza” (Goldman, 1979: 39). Em suma, a filosofia enquanto atividade teórica tem como finalidade imediata

elaborar ou transformar, pelo pensamento, as sensações ou percepções do homem em face de seu mundo, os conceitos, as teorias, representações ou hipóteses para obter como produtos teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura. Ela proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade ou traça finalidades que antecipam idealmente a sua transformação. Essa atividade, contudo, só é possível pelo exercício da reflexão e da crítica, a partir da prática.

Mas, a filosofia não é um tipo qualquer de reflexão. Ao contrário, ela reflete sobre os problemas e soluções levantadas pelas ciências, sobre o conhecimento produzido pelos cientistas, sobre as “verdades” do senso comum, etc. Nesse sentido, sua reflexão é uma crítica radical e rigorosa, uma interpretação que deve levar necessariamente à fundamentação da atividade prática do homem e, por conseguinte, à transformação da realidade que existia antes dessa reflexão. Enquanto reflexão crítica e radical de problemas de uma realidade, a filosofia é busca constante, é elaboração consciente que apreende o real em sua totalidade, ou seja, que toma consciência e denuncia os condicionamentos econômicos, sociais e políticos da prática social e luta por superá-los. A reflexão da filosofia busca, então, o fundamento do problema, procura ir às

suas raízes, além de também se preocupar com o contexto no qual ele se insere. Sem esse conhecimento totalizante e radical e sem a preocupação com o rigor da crítica, a atividade filosófica perde-se num vazio de interpretações e especulações metafísicas.

Como diz Saviani (1996: 27), a filosofia é “uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta”, ao que nós acrescentaríamos: é reflexão crítica de problemas que se constituem em necessidades e exigências de uma época. Nesse sentido, ela é sempre uma maneira nova de interrogar e preparar a transformação do real, pois o solo que explora nunca é o mesmo, ao contrário, é ele próprio sempre móvel. Isso quer dizer que os problemas não são sempre os mesmos de uma época a outra ou de um meio a outro e as respostas ou soluções dadas a eles variam até a ponto de se contradizerem. Se há novos problemas é porque as relações sociais do homem com a natureza e com a sociedade os suscitaram. A atividade filosófica é, portanto, um esforço sistemático e crítico do pensamento que visa compreender cada problema como expressão concreta e particular de uma realidade histórica, de modo que a partir dessa compreensão particular seja possível chegar a um conhecimento claro dessa mesma realidade como um todo.

Entretanto, se a filosofia não é um tipo qualquer de reflexão, ela também não tem um objeto próprio, delimitado, único, sobre o qual desenvolve suas reflexões. A atividade teórica desenvolvida pela filosofia realiza-se a partir dos problemas concretos de nossa realidade e estes tanto podem ter sido levantados pela atividade científica, como pelas atividades artísticas, política, econômica, social ou pedagógica. O objeto de estudo da filosofia está constituído pelos problemas que se manifestam no processo de produção da existência do homem. “O filósofo não estuda um objeto em particular do qual seria o especialista respeitado. Não estuda nada (salvo o pensamento de seus pares) que já não tenha sido estudado por um especialista mais prudente que ele” (Lagueux, 1970: 43). O objeto de estudo da atividade filosófica, portanto, são os problemas suscitados pelas relações sociais do homem, das relações dos homens com os homens e dos homens com o mundo e que correspondem as necessidades práticas humanas, ao mesmo tempo em que exprimem uma prática social existente. Nesse sentido é que a filosofia pode ser considerada expressão do homem, isto é, manifestação de uma concepção de mundo unitário e coerente, elaborada a partir dos problemas concretos de um determinado momento histórico.

A atividade filosófica vista desse modo está presente tanto na vida cotidiana como na vida científica e na filosófica, já que todas trazem em si problemas que são objeto dessa reflexão e dessa crítica e refletem necessidades e exigências de um tempo, conforme expressa Gramsci,

“O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais ‘original’ do que a descoberta por parte de um ‘gênio filosófico’ de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais” (Gramsci, 1995: 13-14).

A filosofia tal qual a apresentamos não é privilégio exclusivo dos homens conhecidos como “filósofos” ou qualificados para desempenhar a profissão; ela está presente enquanto concepção de mundo que orienta e organiza de modo unitário e criticamente coerente a ação, em todos os homens que pretendem ter um conhecimento crítico e não-alienado da realidade histórica, na qual estão situados. Esse conhecimento, no entanto, só é possível se esses homens se esforçarem por elaborar criticamente a própria concepção de mundo, tomando consciência daquilo que realmente são, “como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou (...) uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário” (Gramsci, 1995: 12). A consciência da própria história, da fase de desenvolvimento em que se encontra e ainda a

consciência de que sua concepção de mundo está em contradição com outras concepções são exigências para o início de uma atividade filosófica. Se, como dissemos anteriormente, a filosofia é reflexão e crítica de problemas que a nossa realidade apresenta, uma concepção do mundo criticamente coerente responderá aos problemas colocados pela realidade, que são bem originais em sua atualidade. Somente um pensamento elaborado a partir de uma realidade concreta poderá pensar os problemas atuais e urgentes de uma sociedade como a brasileira.

Podemos concluir que em toda a trajetória do ensino da filosofia no ensino médio no Brasil, essas categorias filosóficas mencionadas tanto no primeiro capítulo como na parte final deste, não se fizeram presentes de forma alguma no ensino da filosofia nas escolas brasileiras. Com isso podemos afirmar que ao invés de se aprender a filosofar se aprendeu a assimilar conteúdos de correntes filosóficas, mais especificamente aquelas que mais interessava ao contexto político vigente.

CAPÍTULO III

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS

“Filosofar é primeiramente negar tudo o que antes acreditávamos ser inquestionável, pensar a respeito e ter opinião própria”.

(Ana Cláudia – Aluna de Ensino Médio).

A ocupação efetiva de Goiás teve início com o desenvolvimento do processo minerador no decorrer do século XVIII, e trouxe no seu bojo um intenso processo migratório para a Capitania do Centro-Oeste, incorporando esta região ao rol das regiões mineradoras. As minas de Goiás tiveram seu auge de produção no século XVIII, entrando em decadência no final daquele século e início do seguinte.

Por essa ocasião, quando predominava o trabalho escravo, não houve nenhuma preocupação elementar do poder público no tocante ao ensino, conforme nos atesta Palacin.

“Até 1788 não houve em Goiás escola alguma de qualquer nível, verdadeiro atentado contra o século das luzes. Em 1774 começou a ser cobrado, também em Goiás, o subsídio literário, criado por lei em 1772, para subvencionar escolas... Só em 1778, por providência de Luiz da Cunha Menezes, vieram para Goiás os primeiros professores: Três de primeiras letras para a Vila Boa, Meia Ponte e Pilar; dois de latinidade e um de Retórica” (Palacin, 1972: 155-56).

Com o fim do sistema mineratório, Goiás passa a viver um intenso processo de ruralização, voltando a sua população, prioritariamente, para uma economia de natureza agro-pecuária. Economia que já convivia plenamente com o processo mineratório.¹⁶

¹⁶Cf. Paulo Bertran. Formação Econômica de Goiás, 1978.

Ao que nos consta, o processo de Independência não significou grandes mudanças sociais para Goiás. Serviu mais para atender os segmentos dominantes, que detinham uma administração não mais correspondente aos seus interesses. Esse segmento era formado por grandes proprietários de terra, pessoas ligadas ao clero e um pequeno número de letrados insatisfeitos com a estrutura administrativa que se instalara em Goiás para comandar uma sociedade fundada na mineração.

A nível nacional, após a Independência, a luta pelo poder, que se travou durante o Primeiro Império e o Período da Regência, foi marcada como uma luta entre centralização do poder imperial e descentralização do poder a favor das províncias.

Em Goiás, havia um grupo formado por pessoas muito influentes, representado por grandes fazendeiros do sul do Estado e outros ligados ao setor urbano da capital e da região de Meia Ponte. Esse grupo buscava a hegemonia nessa província, defensores de maior autonomia, sem contudo, cortar as relações com a Corte.

O resultado final dessa disputa, no Brasil como um todo, entre liberais e conservadores, influenciados por idéias européias, foi um misto de centralização e descentralização. Ou seja, os antigos conselhos

provinciais foram transformados em assembleias legislativas, permitindo que as províncias tivessem Poder Legislativo próprio. Em contrapartida, o Poder Executivo provincial continuava comandado por um presidente de nomeação régia; o Executivo, entretanto não tinha o direito de vetar as decisões das assembleias.

Consolidada a Independência, e o reconhecimento do Brasil como Nação Independente, por parte de Portugal, houve espaço para se tratar de outros problemas nacionais, como por exemplo o da Instrução Pública. Esse foi um dos assuntos que empolgou muito a constituinte de 1823, dando origem a algumas propostas de mudanças nesse setor, como podemos observar nos seguintes artigos:

“Art. 250 – Haverá no Império escolas primárias em cada termo, Gymnasios em cada comarca e universidade nos mais apropriados locais”.

Art. 251 – leis e regulamentos marcarão o número e a constituição desses úteis estabelecimentos.

Art. 252 – É livre a cada cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que responda pelos abusos” (Peixoto, 1926: 466).

Dessas propostas profundamente liberais, apresentadas por José Bonifácio e outros, restaram as seguintes:

“Art. 199.

XXXII – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

XXXIII - Collégios e Universidades, ensinarão os elementos das ciências, bellas-lettras e artes" (Rodrigues, 1863: 141-57).

Estes incisos deixam entender que cabe ao poder central criar e manter escolas primárias para todos, e colégios e universidades para alguns, porém não estabelece quando, como e onde. A Carta, com estes incisos, não tornou obrigatória a instrução primária, mas tão somente gratuita para quem a quisesse.

O problema seguinte foi fazer os encaminhamentos e apresentar soluções práticas para a Instrução Pública. E uma das questões mais graves a enfrentar era a falta de recursos.

Desses debates, o que resultou sobre o ensino foi a lei ordinária de 20 de outubro de 1823, abolindo os privilégios do Estado na criação e manutenção de escolas públicas e permitindo a qualquer cidadão abrir escolas primárias, sem as exigências das antigas leis portuguesas de exames, licenças ou autorizações.

A instrução se apresentava como um grande problema a ser resolvido que parecia estar à deriva. Com a volta de D. João VI para Portugal, levando consigo os homens de maior ciência, dispunha D. Pedro I de poucas pessoas entendidas em questão de Instrução Pública, e estes

eram formados em Coimbra. Nas províncias, a escassez ainda era maior. Tãmanha era a escassez, que a Corte publicava edital solicitando às pessoas a apresentação de sugestões ao Senado para a solução de problemas de interesse geral. Sobre a Instrução Pública foram sugeridas duas soluções. A primeira sugeria que o Seminário S. Joaquim no Rio de Janeiro fosse transformado em Colégio (Colégio Pedro II) e a segunda aconselhava que se introduzisse no Brasil o método do Ensino Mútuo, ou o Método de Lancaster. Esses documentos criaram nas Câmaras Provinciais um movimento favorável de opinião, dele resultando a oficialização do método lancasteriano, em 1827, e a transformação do seminário S. Joaquim no Colégio Pedro II, em 1837, como ginásio oficial e modelo para as demais escolas.

Em Goiás, após a Independência, os principais cargos ainda eram ocupados por representantes do governo central de nacionalidade portuguesa. Em face disso, em 1831, “explodiu um movimento de rebeldia ‘nacionalista’ contra esta situação política. Em consequência, três goianos foram nomeados presidentes da Província nos anos subseqüentes” (Canesin & Loureiro, 1994: 12).

Em 1835, em consonância com o que ocorria na Corte, foi instituída em Goiás a lei que regulamentava o ensino na Província de Goiás.¹⁷ Foi adotado o método lancasteriano de ensino mútuo e elementar. A partir desse momento, passou a existir em Goiás várias cadeiras de ensino secundário, entre as quais uma de Retórica e uma de Filosofia.

No que diz respeito à cadeira de Retórica, apesar de estar sempre aberta e sempre haver professor para ela, (Cf. Bretas, 1991), parecia existir poucos alunos, visto que essa disciplina não era obrigatória para os que queriam seguir a carreira eclesiástica em Goiás. Ao contrário, era exigida para os que desejavam seguir as carreiras de advogado/médico. Como era a burguesia que pleiteava essas carreiras, preferia procurar outras cidades para que seus filhos fossem melhor preparados para tais carreiras.

O professor de retórica era vitalício e não podia, portanto ser exonerado. Para garantir ao mestre algum trabalho e a remuneração, uma resolução de 1836 obrigou o professor de Retórica a lecionar também a Língua Francesa, cadeira criada há seis anos, sem preenchimento por falta de candidato.

¹⁷ Cf. Lei nº 13 de 23/07/1835. In: Coletânea de Leis da Província de Goiás-1835.

Com a responsabilidade de ensinar, além da Retórica, o Francês, o professor Silva e Souza continuava a contar em suas aulas com poucos alunos. Em 1835, tinha um, de Retórica; em 1836, 3 alunos de Retórica e 3 de Francês; em 1837, 5 alunos de Retórica e 5 de Francês; em 1838, nenhum; em 1839, nenhum; em 1840, o professor Silva e Souza morre, e a cadeira, vaga, não mais foi provida de um novo professor. Ao que tudo indica essa cadeira serviu como uma espécie de aposentadoria para o ilustre Cônego Silva e Souza, que desde 1790 vinha prestando relevantes serviços à Província. Antes, tentara, em vão a aposentadoria na Cadeira de Latim. Parece que a criação da Cadeira de Retórica em 1831 foi com o objetivo de resolver o problema de renda do Cônego (cf. Bretas, 1991).

No tocante à Cadeira de Filosofia, criada em 1831, não há registro de que tenha havido professor para ocupá-la. Esta cadeira, por muito tempo, ao que parece, conservava aberta sem alunos, e sem mestre. Ela vai reaparecer, mais tarde, com a criação do Lyceu em 1846, entre outras cadeiras, no currículo do Liceu, então com regente e alunos.

Nos termos da Lei 13/1835, a instrução primária era obrigatória, conforme nos atesta no artigo 9º

“Os pais de família são obrigados a dar a seus filhos a instrução primaria de primeiro gráo, ou nas escolas públicas, ou particulares, em suas próprias casas, e não os poderão tirar d’ellas em quanto não souberem as matérias próprias do mesmo gráo. A infração desse Art. Sera punido com a multa de dez a vinte mil réis, huma vez que aos infractores se terão feito tres intimações no espaço de seis mezes, e não tinhão elles apresentados rasões, que justifiquem o seo procedimento, ou as apresentadas tinhão sido julgadas inatendíveis pelo Governo, a vista de informações dos Delegados. Nas reincidências a multa será dobrada” (Lei nº 13 de 1835).

O que depreende do exposto, é que a obrigatoriedade da lei, tinha na sua essência, um caráter de regeneração do dito ‘atraso’ sócio-cultural da Província de Goiás.

1. Criação de Liceus no Brasil e em Goiás.

O Ato Adicional (Lei de 12/08/1834) criou, no seu primeiro artigo, as Assembléias provinciais, em substituição aos Conselhos Gerais, com competência de legislarem sobre a Instrução Pública (ensino primário e secundário). À medida que essas Assembléias se empossavam, era colocado no seu plano de meta a Instrução Pública. Além de discutirem várias temáticas relacionadas à Instrução, quiseram os legisladores, ir além, criando estabelecimentos secundários, que mantivessem um plano regular de estudos, e do qual se ressentiam as províncias desde a extinção dos colégios dos jesuítas. As cadeiras avulsas de Latim, Retórica e Poética,

Filosofia e Grego, criadas no Brasil após a expulsão dos jesuítas, estavam longe de atender às necessidades mínimas da elite mandante, que tinha como projeto maior dar a seus filhos formação superior.

Várias províncias tomaram de imediato a iniciativa de criar os seus estabelecimentos de ensino secundário e Oficial. A primeira província a tomar tal iniciativa, no País, foi o Rio Grande do Norte, em 1835: o Ateneu, com cinco cadeiras (Filosofia, Geometria, Retórica, Latim e Francês). No ano seguinte (1836) a Paraíba cria um Liceu com quatro cadeira (Latim, Francês, Retórica e Filosofia). No ano de 1837, o Governo Imperial cria o Colégio Pedro II, na Capital do Império, estabelecimento que se tornaria o Colégio padrão e modelar para todos os estabelecimentos que desejassem equiparação para efeito de validade dos seus certificados (cf. Haidar, 1972).

Goiás cria o seu Liceu no ano de 1846, com 6 cadeiras:

- 1ª Cadeira – Latim em prosa e verso;
- 2ª Cadeira – Francês em prosa e verso;
- 3ª Cadeira – Retórica e Poética;
- 4ª Cadeira – Filosofia (Lógica, Metafísica e Ética);
- 5ª Cadeira – Aritmética e Geometria;
- 6ª Cadeira – História e Geografia (Lei n. 9, Art. 1.)

Muitos dos Liceus criados no Brasil não tiveram instalação imediata, alguns por falta de professores ou por falta de edifícios adequados. O Liceu de Goiás, pela ordem de criação, é o 17º do Brasil, e de instalação é o 12º.¹⁸

A sobrevivência desses liceus, em todas as províncias, foi extremamente penosa e cheia de imperfeições. A falta de professores para muitas cadeiras, a falta de uma formação específica para essas funções, sua baixa remuneração, frequência diminuta, a ausência de graduação nos estudos levou a maioria desses estabelecimentos ao descrédito. Seus certificados não eram levados em consideração pelas academias existentes no Brasil, conforme nos atesta Haidar:

“... os liceus provinciais, que ao serem criados nada mais eram do que um aglomerado de aulas avulsas funcionando em um mesmo edifício conservavam, ainda em 1850, o mesmo caráter inorgânico. Em todos esses liceus, ainda mesmo o da Bahia, no qual se confere o grau de bacharel, não são as matérias distribuídas por diferentes anos. Cada aluno estuda o que quer e como quer (salvo um variável subordinação de matérias) concluindo os seus estudos no tempo em que pode” (Haidar, 1972: 22).

Em face disso, as academias tiveram que criar em anexo os “cursos preparatórios de exames parcelados, para, segundo os defensores

¹⁸ Cf. Primitivo Moacyr. A Instrução e as províncias. Coleção Brasileira.

dessa idéia passarem os candidatos por estudos mais sérios e completos” (Bretas, 1991: 208).

Nas províncias culturalmente mais desenvolvidas, aquelas onde os jesuítas deixaram um começo de ‘cultura’, a situação era menos precária. Foram aos poucos adquirindo prestígio o Liceu da Bahia, o de Pernambuco, o do Maranhão e outros. Os colégios mineiros e paulistas, tiveram também grande prosperidade. Em Minas, o grande destaque desde 1821, era o Colégio do Caraça, como colégio de ensino secundário, dirigido pela Congregação da Missão de São Vicente de Paulo.

O ensino de Filosofia, no contexto do ensino médio nesse momento, simplesmente preenchia uma lacuna necessária para que o educando fosse introduzido no ensino superior de Ciências Jurídicas ou Ciências Médicas, conforme se atesta no Estatuto de 7 de novembro de 1831.

“Para o estudo das matérias dos exames preparatórios serão incorporados à Academia Jurídica as seguintes Cadeiras:

1ª Cadeira – Latim em prosa e verso

2ª Cadeira – Francês em prosa e verso

Inglês em prosa e verso

3ª Cadeira – Retórica e Poética

4ª Cadeira – Lógica, Metafísica e Ética

5ª Cadeira – Aritmética e Geometria

6ª Cadeira – História e Geografia” (Cap. II; art. 1º).

Observando a evolução dessas exigências, passamos para o ano de 1885, quando do Decreto nº 9.360 de 17 de janeiro de 1885, às vésperas da República, exigia as seguintes habilitações para o ingresso nas Faculdades de Direito: “Português, Latim, Inglês, Alemão, Francês, Italiano, Aritmética, Álgebra, Geometria, Geografia, História, Filosofia, Retórica e Poética, Física, Química, Botânica e Zoologia”(art. 234 § 1º).

A conclusão que se depreende, é que a inserção da filosofia no ensino médio não passava de um elemento propedêutico visando a possibilidade de acesso às Academias de Direito e Medicina por todo o Brasil.

A filosofia como mediadora reflexiva do processo ensino-aprendizagem estava totalmente descartada dos currículos escolares. Nesse sentido, poderíamos dizer que existia a não-filosofia no ensino médio, tanto no Brasil como em Goiás.

2. Cenário Político-Econômico de Goiás na 2ª metade do séc. XIX.

Com o fim do ciclo da mineração no Brasil, o produto que veio formar divisas para a economia brasileira foi o café, que reinseriu o Brasil, no mercado mundial. Goiás, ao contrário, até pela sua própria localização

geográfica, não se introduziu nessa lógica de expansão e acumulação do capital da estrutura agrária exportadora nacional. O máximo que sua economia baseada na pecuária extensiva permitia, era a sua relação comercial com outras regiões vizinhas, sobretudo, São Paulo e Minas.

Nesse período, a sua produção agrícola era insignificante do ponto de vista comercial, e a ausência de meios de transporte dificultava a comercialização dos produtos. Somente mais tarde, esse quadro se modificou, com a construção da Estrada de Ferro.¹⁹

O 'isolamento' de Goiás frente aos centros hegemônicos, de alguma forma refletia-se nas articulações políticas realizadas entre os grupos políticos locais. Nesse sentido, predominaram as disputas para obter do poder central o aval para administrar a Província.

Ainda que o Ato Adicional previsse uma certa autonomia para as Províncias, seus administradores eram homens de fora da Província, cabendo aos chefes políticos locais a vice-presidência. Havia nesse sentido, uma certa composição de interesses nacionais e locais.

A partir do ano 1860, delineou-se em Goiás, uma oposição mais sistemática às posturas oficiais, onde se expressavam os interesses das

¹⁹ Cf. Barsanulfo Gomes Borges. O Despertar dos Dormentes, 1990.

famílias tradicionais que desejavam participar mais ativamente da vida político-administrativa da Província. Essas famílias eram compostas basicamente de grandes proprietários de terras que aqui se instalaram desde as origens do povoamento de Goiás. Esses grupos familiares, constituíram-se em grupos políticos fechados que dominaram a economia e a política de Goiás até o ano de 1930. Portanto, o controle do Estado era exercido pelos proprietários rurais ou por letrados identificados com seus interesses.

A família que mais se destacou nesse período, sem dúvida nenhuma foi a Bulhões,²⁰ ligada diretamente às famílias Félix de Souza e Rodrigues Jardim, todas com tradição política e de condições econômicas, inclusive para educar seus filhos em outras províncias. Politicamente, os Bulhões se colocaram em defesa da autonomia provincial e encamparam os princípios liberais. Somente a partir do final da década de 1870, é que a estrutura partidária se consolidou, e, começou aí a ascensão dessa oligarquia à direção política da Província.

Grandes debates estavam sendo travados na década de 1870: a Questão Militar, a Abolição da Escravatura, a Questão Religiosa e a criação do Partido Republicano. Estavam frente a frente os conservadores, os liberais e positivistas. Neste contexto, os liberais e os positivistas eram

²⁰ Cf. Ma. Luiza Araújo Rosa. Dos Bulhões aos Caiados, 1984.

unânicos em perceber que a educação como a redenção de todos os males é a mola do progresso da Nação.

Antes desse cenário político se constituir, o que predominava na Província eram os governistas ou oposicionistas. Os primeiros apoiavam incondicionalmente o Presidente e os segundos eram os que apoiavam o Presidente desde que seus interesses não fossem feridos.

No período da consolidação partidária (décadas de 1860 e 1870), os Bulhões organizaram também o seu aparato ideológico, através da aquisição de tipografias, fundou jornais e, em face disso fundaram o Partido Liberal, que se colocou em oposição ao oficialismo e consolidação da hegemonia da oligarquia Bulhônica.

A consolidação dos partidos políticos em Goiás estava em perfeita harmonia com o cenário nacional. A tentativa de criação do Partido Liberal Goiano, formado pelas principais famílias oligárquicas: Bulhões, Caiados, Fleury e Siqueiras -, foi por água abaixo. Em consequência disso surgiram duas facções - Os liberais clubistas, liderados pelos Bulhões, e Liberal Histórica, liderada pelos Fleury. O Partido Conservador organizou-se em torno do então Presidente Antero Cícero de Assis.

Que fique claro, essas disputas, na verdade, não representavam divergências ideológicas, mas sobretudo interesses familiares na disputa pela hegemonia oligárquica.

A perspectiva filosófica dos Bulhões era de grande proximidade com as idéias de Comte e se intitulavam evolucionistas e materialistas. Todos esses princípios eram veiculados através do jornal a Tribuna Livre, onde os Bulhões, além desses princípios, veiculavam idéias relativas ao ensino sob os princípios positivista e a sua oposição ao clero.²¹

Quanto à participação na direção política da Província de Goiás, os liberais clubistas, os liberais históricos e os conservadores, sempre se alternaram no poder nas mais variadas alianças políticas.

A educação que se forjou em Goiás, é resultante do embate das oligarquias que se constituíram na base e origem dessa Província. O século XIX é marcado, sobretudo, pela influência dos Bulhões.²²

²¹ Cf. A Tribuna Livre Goyaz, 1 fev. 1879, p.1 n° 50.

²² Cf. Maria Augusta Sant'Anna Moraes. História de uma oligarquia: Os Bulhões, 1974.

3. A Criação do Lyceu de Goiás.

A criação do Liceu de Goiás se deve a Joaquim Inácio Ramalho, nomeado pelo Governo Imperial, para a Presidência da Província, em 19 de setembro de 1845.

Formado em Ciências Jurídicas pela Academia de Direito de São Paulo, Joaquim Inácio Ramalho era professor substituto de Filosofia Racional e Moral. Oriundo de uma região mais desenvolvida trazia idéias novas e uma grande vontade de realizar algo notável e útil à nova província, e que elevasse seu conceito junto ao Imperador. Quando aqui chegou encontrou uma província com dificuldades de toda ordem. A maior dificuldade era a falta de recursos para investimentos. Em contrapartida, o povo exigia a criação de um estabelecimento de ensino secundário, que viesse atender os anseios da província de Goiás.

Ramalho elabora e submete um projeto de lei à mesa da Assembléia Provincial, que foi aprovado sem nenhuma emenda, em 17 de junho e sancionado pelo Presidente em 20 de junho de 1846.²³

No seu primeiro artigo, reza o seguinte:

“Art. 1º – Ficão creadas na capital desta Província uma Cadeira de Língua Franceza, outra de Rhetórica e Poética,

²³ Cf. Lei nº 09 de 17 de junho de 1846

e outra de Geografia e História, que serão reunida às de Gramática Latina, Geometria, e Filosofia Racional e Moral, com a denominação de – Liceu da Província de Goyaz” (Lei nº 09).

O texto da lei é claro: “Ficção creadas” três cadeiras novas e não “fica criado um liceu”. No entanto, essas três cadeiras novas, ao entrar em funcionamento, reunidas a outras três já existentes na capital, passariam a funcionar em um mesmo estabelecimento e sob a orientação de um diretor, efetivando-se assim um estabelecimento de ensino médio com a denominação de Lyceu. Anteriormente as cadeiras já existentes, funcionavam de forma avulsa na casa de cada professor. Com a criação e instalação do Lyceu essas disciplinas continuavam indissociadas entre si, apenas sob a orientação de um diretor. No Lyceu de Goiás, como nos demais, não havia um sistema seriado de ensino, e os alunos podiam matricular-se anualmente em cada disciplina ou no máximo em duas, desde que o horário de uma não coincidissem com o da outra. Matriculavam-se na mesma disciplina alunos mais adiantados juntamente com os mais atrasados e com idades diferentes, é o que se chamava de ensino mútuo. No decorrer do ano letivo, o aluno podia pedir uma avaliação de “proficiência” nas disciplinas em que se encontrava matriculado, com o objetivo de diminuir seu tempo de estudo, desde que fosse aprovado.

Não só a filosofia, assim como as demais disciplinas criadas no Lyceu de Goiás, não estabeleciam a menor conexão entre si. A filosofia sendo por natureza interdisciplinar, encontrava-se totalmente alheia e sem nenhuma efetividade nesse contexto. A filosofia é o exercício da crítica e da reflexão, e dentro desse contexto nada disso estava acontecendo.

O artigo 2º dessa lei (Lei nº 09), previa que a função de professor seria vitalícia, e só perderia seu emprego por sentença condenatória. Os vencimentos dos professores eram estabelecidos, através do art. 4º em 500\$000 réis anuais, entretanto, diante das dificuldades em encontrar nessa Província alguém preparado para as novas cadeiras criadas, a lei fixa os vencimentos em 600\$00 réis, visando a interessar algum cidadão que se dispusesse a vir para a capital da Província e pudesse comprar livros para efetivar o seu trabalho.

O Presidente da Província ao prestar conta de seus atos junto ao Governo Imperial, no ano de 1847, assim se expressou a respeito do Lyceu:

“a Lei nº 09 da mesma data creou na Capital desta Província uma cadeira de Língua Franceza, outra de Rhetorica e Poética, e outra de Geografia e Philosophia Racional e Moral já creadas, com a denominação de – Licêo da Província de Goyaz. O atrazo da instrução n’esta Província exige, que o Governo cure muito em promover a instrução da mocidade, que sendo, aliás, habilidoza, acha-

se, todavia sem os necessários recursos para adquirir a conveniente instrução até mesmo para ocupar os logares menos importantes da sociedade. Eu conheço que será difícil preencher todas as cadeiras com professores hábeis, porém estou persuadido que com o andar dos tempos esta instituição deverá produzir bons resultados, pois estando aberta uma carreira para o Magistério, está creado um incentivo ao estudo, e aos trabalhos literários. Tais são as razões que tive em vista, consentindo na publicação da Lei” (Oficio nº 20, fev. 1847).

Frente ao exposto pelo Presidente Ramalho ao Governo Imperial, ficam latentes as dificuldades que hão de ser enfrentadas, e que a concretização e o funcionamento pleno do Liceu nesta Província irá possibilitar uma melhoria nos serviços públicos, mercado de trabalho diferenciado nesta região do Brasil Central, e a possibilidade de os filhos da “burguesia” local terem acesso ao tão sonhado título acadêmico, que mesmo não sendo, eram chamados de doutores.

A instalação do Lyceu se efetivou em janeiro de 1847, com alguns problemas a serem resolvidos: a nomeação do diretor e dos professores; a organização dos estatutos do estabelecimento; a escolha de um prédio que fosse apropriado.

No primeiro momento, o maior problema era o prédio apropriado, visto que não havia nenhum prédio público disponibilizado na cidade. Alugar e muito menos construir prédio novo sequer passava pela mente do Presidente Ramalho, visto que as finanças da província não lhe

permitted. The solution found was to install the Lyceum in a veranda and a room, in the back of the ground floor of the overhang in which functioned the Treasury, in the Square of the Palace of the Government. In this small space passed to function precariously the Lyceum of Goiás, which later, obtained more rooms. Three rooms were sufficient at that moment. In these rooms functioned three chairs in the morning and three in the afternoon. On 13 of February of 1847, the President names as director of the Lyceum the Padre Emílio Joaquim Marques, former professor of Latin in Natividade and Deputado by the Provincial Legislative Assembly. On the same day were named as professors the Padre José Militão Xavier de Barros and the surgeon of the Military Forces Vicente Moretti Foggia, for the chairs of French Language and Arithmetic and Geometry, being transferred from the separate chair of Latin to the Lyceum, the professor José Ribeiro Dantas de Amorim. In the first moment it was not possible to find professors for the remaining chairs created in the act of foundation of the Lyceum.

No dia 23 de fevereiro de 1847, acontece de fato a instalação do Lyceum de Goiás, numa cerimônia extremamente concorrida. O termo que se lavrou no ato, registra a data, o local, as autoridades presentes e as seguintes palavras de abertura:

“...pelo Director foi dito, e declarado, que em virtude da Lei nº 09 de vinte de junho do anno passado, e, em cumprimento as ordens do Exmº Snr. Prezidente da Província de doze do corrente mês ficava installado, e aberto o Lycêo de Goyaz para dar princípio aos trabalhos litterarios...” (Termo de instalação do Lyceu).

Ao que tudo indica, este não parecia ser o estabelecimento secundário dos sonhos dos vilaboenses. As cadeiras e os professores eram os mesmos já conhecidos na Capital da Província. A única novidade era que essas novas cadeiras passaram a funcionar em um mesmo lugar, sob a supervisão de um Diretor. O prédio, inicialmente, era o mais insalubre possível, salas sem ventilação, escuras e de pouco espaço. Com a eleição de Ramalho para a Assembléia Geral em 1848, assume interinamente o governo da Província Antonio de Pádua Fleury, e é ele que nos oferece as primeiras notícias oficiais a respeito do Lyceu:

“O Lyceu apresenta esperanças de melhoramento. Os professores se aplicam cuidadosamente ao estudo das matérias que professam. Acham-se providas as cadeiras do Latim, Geometria, Filosofia e Francês; as de Retórica, e Geografia não se acham ainda em exercício por falta dos respectivos compêndios que se mandaram vir do Rio de Janeiro” (Mensagem Presidencial, 1848: 13).

Somente em 1849, é que as cadeiras restantes são providas com os seus respectivos professores. Para a Cadeira de Retórica e Poética, que não entrou imediatamente em funcionamento por falta de alunos matriculados, foi nomeado interinamente o Vigário Geral, Cônego José

Joaquim Xavier de Barros; outra grande dificuldade enfrentada nesse momento era o preenchimento da cadeira de Filosofia. Depois de muita busca esta foi ocupada de forma vitalícia pelo sacerdote João Luís Xavier Brandão.

A filosofia em Goiás desde o início, ou seja, desde a criação dos primeiros estabelecimentos secundários, sempre esteve sob a responsabilidade de sacerdotes católicos, tendo como proposta acadêmica o veio aristotélico-tomista. Com esta característica, a filosofia não apresentava a sua maior essência, que era o seu caráter instituinte e crítico da realidade.

A filosofia, como um espaço privilegiado de discussão das principais questões humanas pode ser o lugar de uma nova ética, do resgate da totalidade do saber e da pessoa humana, espaço de liberdade, através de seus diferentes conteúdos, possibilitando a seus educandos níveis diferenciados de intervenção na ordem social. Não se pode fugir do horizonte fundamental da filosofia, numa dimensão nova, que deve ser a formação do homem democrático, autônomo e crítico. Com certeza essa preocupação não havia aqui em Goiás nesse momento.

Pelos professores que ocuparam as cadeiras disponibilizadas pelo Lyceu, percebemos que nenhum deles era especialistas nas respectivas cadeiras, evidência da pouca presença de pessoas de formação superior nesta região do Brasil Central. No entanto, disciplinas como Filosofia e Retórica quase sempre se fizeram presentes no currículo naquele período, porém sem muita ênfase, ao contrário do que acontecia com Latim, visto que o ensino ministrado em Goiás era apenas propedêutico para as carreiras médica e jurídica. Filosofia e Retórica “serviam apenas para dar às pessoas mais importantes da sociedade, diríamos, um certo toque de refinamento” (cf Bretas, 1991).

A filosofia é sinônimo de intervenção radical, no sentido de ser capaz de ir às raízes das questões estruturais, sem abrir mão de suas coordenadas mais destacadas em sua construção, a saber: a disciplina intelectual, o espírito de investigação e questionamento, a inventividade e a persistência. Não pode a filosofia fugir de ter uma postura clara e objetiva considerando a sociedade e todas as suas estruturas, como dividida em classes e contradições. Assim,

“Através das suas concepções filosóficas, diversas classes e camadas sociais fundamentam teoricamente a sua posição na sociedade, a sua atitude face à realidade e aos processos que nela ocorrem. Como arma teórica e conceitual de uma ou de outra classe, a filosofia modela o

seu modo de pensar, as suas atitudes e ideais” (Krapivine, 1986:27).

Através da Lei nº 9 de 1846 que criou o Lyceu, se estabeleceu também a sua grade curricular:

- 1ª Cadeira = Latim em prosa e verso;
- 2ª Cadeira = Francês em prosa e verso;
- 3ª Cadeira = Retórica e Poética;
- 4ª Cadeira = Filosofia (Lógica, Metafísica e Ética);
- 5ª Cadeira = Aritmética e Geometria
- 6ª Cadeira = História e Geografia.

Essa grade curricular do Lyceu de Goiás nada mais era do que uma extensão do preparatório, para os cursos jurídicos, conforme nos atesta o estatuto de 7 de novembro de 1831, que o regulamentava. A única diferença da grade curricular do Lyceu de Goiás com as do referido regulamento, é que esta não contemplava a Língua Inglesa.

Em 1855, foi proposto e aprovado pela Assembléia, um novo regulamento e em conseqüência, uma nova grade curricular, através da Lei nº 07, de 22 de novembro de 1855, que entrou em vigor no ano de 1856.

Constavam da nova grade as seguintes cadeiras:

- 1ª Cadeira = Latim em prosa e verso;
- 2ª Cadeira = Francês em prosa e verso;
- 3ª Cadeira = Latim em prosa e verso;

4ª Cadeira = Filosofia (Lógica, Metafísica e Ética);

5ª Cadeira = Aritmética e Geometria

6ª Cadeira = História e Geografia

7ª Cadeira = Música.

Frente à nova grade curricular constatamos algumas mudanças, sem que se alterasse substancialmente o teor do novo regulamento.

Em primeiro lugar, a introdução de uma nova cadeira, a de música, com o objetivo de atender a um interesse local. Segundo consta, era grande a escassez de músicos na Capital. Não havia bons cantores e instrumentistas, para a formação de pequenos grupos musicais que pudessem animar os bailes de salão, os saraus, as serenatas, as festas religiosas. Os costumes da Corte iam aos poucos chegando à Capital da Província de Goyaz e já não seria possível imaginar um baile em Palácio sem se dançar uma valsa vienense, e ouvir, nem que fosse um pretenso tenor ou barítono cantando, uma ária italiana. Esses eram basicamente os argumentos usados pela Assembléia Provincial para inclusão da música no referido Regulamento.

Outra mudança constatada no novo regulamento foi a exclusão de Retórica e Poética, em face da mesma não ter recebido nenhuma

matrícula durante os dois anos nos quais se manteve aberta. Existe um outro argumento para a sua exclusão: havia um interesse das autoridades constituídas em se criar uma nova cadeira de Latim, como de fato ocorreu, o que exigia a contenção de receitas pela extinção daquelas cadeiras que não apresentavam “bons” resultados.

A filosofia, pela sua densidade humana, pode ser capaz de reparar a dicotomia entre o saber e o viver, entre a cultura e a existência, é potencialmente capaz de reunir estes pólos numa segura interpretação. Poderá a filosofia discutir os fundamentais problemas da vida, em função da sua abrangência e alcance. Este olhar voltado para a vida das pessoas será capaz de realizar uma nova significação para o conhecimento e a formação, quando superar a postura meramente utilitária que faz as pessoas procurarem a escola como forma de capacitação apenas profissional ou econômica. A educação pode ser redimensionada como uma tarefa inacabada, mas dinâmica e permanente, como a busca da construção de pessoas que, na aquisição de uma formação filosófica, política, artística, não sejam simples receptáculos de informações, mas sejam capazes de dar significado profundo a seu existir. Que sejam suficientemente capazes de fazer da cultura formas de êxito humano.

Um novo regulamento é proposto para o Lyceu, através da Lei nº 405, de 03 de Agosto de 1868, que permaneceu em vigor até a criação da Escala Normal, em 1884. Esse regulamento propunha as seguintes cadeiras:

- 1ª Cadeira = Latim em prosa e verso;
- 2ª Cadeira = Francês em prosa e verso;
- 3ª Cadeira = Contabilidade e Escrituração
Mercantil (Aritmética e Álgebra).
- 4ª Cadeira = Geometria.
- 5ª Cadeira = História Universal e Geografia
- 6ª Cadeira = Filosofia (Metafísica, Lógica e Ética)

Muitas mudanças foram introduzidas nesse novo Regulamento: A primeira delas, é que Retórica e Poética continuaram excluídas, segundo argumentos da época, por falta de interessados para as respectivas cadeiras.

A Segunda mudança foi a exclusão da cadeira de Música, também por falta de procura. Esta cadeira quando foi criada no Regulamento de 1855, chegou a superar a cadeira de Latim, que na época era a mais procurada. A causa da inexistência de novos alunos pela cadeira de música não se sabe ao certo. No entanto, pode-se inferir que pelo fato de se querer imitar ao máximo os saraus europeus, os vilaboenses incorporaram a música no currículo do Lyceu, e como não existia tantos

saraus em Vila Boa, não se justificava a existência de tanta gente com formação acadêmica em música.

A terceira mudança se relaciona à segunda cadeira de Latim, criada também no Regulamento de 1855, que deixou de existir no novo Regulamento, exatamente por falta de demanda.

A Quarta mudança, diz respeito à introdução da cadeira de Contabilidade e Escrituração Mercantil (Aritmética e Álgebra). Esta nova cadeira fora criada por duas razões, fundamentais: atender a uma necessidade mercadológica, ou seja, a Província precisava formar o seu corpo de servidores administrativos de terceira ordem, pois os corpos de segunda e primeira ordem continuavam sendo ocupados pelos bacharéis formados em outras praças: o Lyceu passava por uma crise de identidade. Ele precisava, para ter crédito junto à sociedade, apresentar um caráter “utilitarista” na sua formação, pois o objetivo primordial do Lyceu desde a sua instalação, de formar jovens a nível médio para cursarem, sobretudo, Direito, em nada estava se efetivando, pois a maioria dos jovens em idade escolar procurava outras praças para realizarem os seus estudos de nível médio, e, conseqüentemente o de nível superior.

A filosofia estando na grade curricular deveria contribuir para mudar a escola de ensino médio por dentro, através de uma pedagogia de qualidade. Resgatar o prazer de aprender, superando a identidade entre aprender e memorizar, através da passagem para o patamar de sínteses significativas sobre o mundo e os conteúdos da cultura humana.

Em 1882, através da Resolução de nº 676, de 3 de agosto de 1882, que criou, segundo essa própria lei “promiscuamente” (sic.) a Escola Normal anexa ao Lyceu, foi introduzido um Regulamento novo com algumas disciplinas do regulamento existente na Lei nº 405/68, mais algumas disciplinas incorporadas a partir da Resolução nº 676, as seguintes novas disciplinas comuns aos dois cursos:

- Cosmografia;
- Chorographia da Província de Goyaz.

Essa nova grade curricular que passou a funcionar a partir de 1884, ficou assim constituída.²⁴

- Latim
- Francês
- Contabilidade e Escrituração Mercantil
- Geometria

²⁴ Essa grade foi composta através da Resolução nº 676/82 e por meio das Atas de Avaliação Anual do Lyceu nos anos 85 e 86 (MB).

- História Universal e Geografia
- Cosmografia e Chorografia da Província de Goyaz
- Filosofia (Lógica, Metafísica e Ética)

A grande novidade aqui, é a criação da Escola Normal anexa ao Lyceu, e, em função disso, algumas alterações se fazem presentes na vida do Lyceu de Goiás. Dentre essas mudanças, está a presença do sexo feminino dentro de um estabelecimento composto predominantemente pelo sexo masculino.

Outra constatação, é a incorporação de cadeiras novas no Lyceu, tais como a de Cosmografia²⁵ e Chorographia²⁶ da Província de Goyaz, algo que até então não havia se ventilado tal incorporação.

Essa parceria de funcionamento com a Escola Normal durou pouco, apenas até 1886, quando da sua extinção. Após 1886, o Lyceu praticamente funcionou sem nenhum regulamento até 1890, adotando ora sim, ora não, o regulamento anterior.

No entanto, algo significativo, não pode negar, foi o funcionamento quase ininterrupto da Cadeira de Filosofia, às vezes funcionando precariamente, porém funcionando. Mesmo na Escola

²⁵ Parte da astronomia dedicada à descrição do universo.

²⁶ Parte da geografia que estuda um país ou uma região em especial, levando em consideração os aspectos fisiográficos.

Normal, criada nessa Província, a presença da filosofia foi de mister importância, presente na sua grade curricular com “noções de Lógica, Methodos Lógicos de explorar, descobrir, verificar e demonstrar; estudos das regras e processos formais dos: diversos methodos” (Resolução nº 676, art. 2º, inciso 4º).

A presença da filosofia era assegurada, tanto no ensino médio convencional, como nas escolas normais em todas as províncias, através da Reforma de Carlos Leôncio de Carvalho, em 1879, que além dessas garantias tornou completamente livre a instrução, tanto de nível primário como de nível secundário. Diga-se, liberdade de freqüência.

4. Tentativas de Fechamento do Lyceu de Goiás às Véspera da República.

O Lyceu de Goiás muito pouco progrediu até a Proclamação da República. Era o único estabelecimento que poderia contribuir para o desenvolvimento cultural da Província, e não estava progredindo como muitos Lyceus espalhados pelo Brasil. Os presidentes que governaram a Província de Goiás sempre tiveram a “preocupação” de melhorá-lo, tanto na sua organização como na freqüência dos seus alunos e sobretudo na qualidade dos seus professores. Mas as dificuldades pareciam

intransponíveis, destacando-se a falta de pessoas habilitadas para as cadeiras recém criadas, e a falta de recursos para investir na educação.

Como todos os Lyceus do Brasil, o Lyceu de Goyaz foi criado com o objetivo de ser propedêutico para as academias. Mas o Lyceu de Goiás não vinha conseguindo esse feito. Diante disso, várias idéias em torno do Lyceu foram aventadas: a criação de uma cadeira de ensino primário, a fim de preparar pessoas para o magistério primário, idéia defendida já em 1850, pelo então Presidente Olímpio Machado, em mensagem à Assembléia Provincial, e que não vingou no primeiro momento, mas foi o germe da Escola Normal em 1882; a criação de um internato, proposto através da Resolução nº 375, de 10 de setembro de 1864. A intenção, com a criação do internato seria resolver o problema da baixa frequência do Lyceu de Goiás. A idéia básica para este internato, seria seguir o mesmo modelo do já existente em anexo ao Colégio Pedro II. Segundo os defensores dessa idéia, o internato atrairia um número expressivo de estudantes de outras cidades, e, que, ficassem sob a orientação de um Reitor, semelhante a um seminário sacerdotal. Essa medida tinha dois objetivos básicos: o primeiro, resolver o problema da falta de alunos justificando a presença aqui nessa Província de um estabelecimento de tamanhos propósitos; o segundo, seria o de resolver um

outro problema não menos grave, que era a baixa frequência dos alunos matriculados nesse estabelecimento, conforme nos expressa (Bretas, 1991), mencionando um Relatório de 1867:

DISCIPLINA	FREQUÊNCIA	Matriculados
LATIM	Alunos freqüentes 08 infreqüentes 27	35
FRANCÊS	Alunos freqüentes 03 infreqüentes 27	33
PORTUGUÊS	Alunos freqüentes 00 infreqüentes 04	04
INGLÊS	Alunos freqüentes 01 infreqüentes 07	8
ARITMÉTICA	Alunos freqüentes 00 infreqüentes 10	10
FILOSOFIA	Alunos freqüentes 01 infreqüentes 03	04
GEOGRAFIA	Alunos freqüentes 00 infreqüentes 07	07
MÚSICA	Alunos freqüentes 01 infreqüentes 15	16

Levando-se em consideração que a primeira investida foi a tentativa de criação de um internato, a outra investida em direção no fechamento do Lyceu estava na possibilidade de aplicação da Resolução de nº 417 de outubro de 1868, que tinha no seu seio a criação do Seminário Diocesano, e este tinha como objetivo a fusão do Lyceu. Neste caso, o Seminário Diocesano suprimiria todas as funções do Lyceu e os seus alunos seriam, a partir daquela data, alunos do seminário, desaparecendo, assim, o Lyceu. O seminário, para se manter, receberia subvenção oficial, e, tinha como missão colocar ordem aos “desordeiros” alunos do Lyceu.

Da parte do Bispo Diocesano, segundo se presume, a tal fusão não era vista com bons olhos, visto que as presenças de alunos de várias regiões e conseqüentemente de realidades bem díspares poderiam lhes causar enormes problemas.

Os alunos do Lyceu pelo seu turno, também não viam com bom grado esta fusão, por duas razões: uma delas é que eles não comungavam com a idéia de extinção do Lyceu, que, apesar de funcionar precariamente, já havia conseguido a simpatia de muitos em Vila Bôa e Região; a outra, é que os alunos não estavam dispostos a se submeterem a um sistema seminarístico, como era o objetivo maior dos idealizadores daquela fusão, conforme previa a Resolução de nº 417.

Conforme se comenta ainda hoje na Cidade de Goiás, às vésperas da fusão do Lyceu ao Seminário Diocesano, a cidade vivia um clima de muita tensão em função da resistência dos alunos para evitar o fechamento do Lyceu. A imprensa, sem querer noticiar com medo de ferir o clero, os políticos também não se manifestavam, por medo de se pronunciarem comprometidamente. Os estudantes do Lyceu, ao contrário do restante da sociedade, que estava omissa, saíram para as ruas de Vila

Bôa, manifestando toda a sua indignação, à “maldita fusão”, segundo manifestavam suas palavras de ordem (Cf. Bretas, 1991).

Diante disso, o Presidente Antero Cícero de Assis, então presidente da Província de Goiás, convocou uma comissão de “notáveis” para deliberar sobre essa matéria que era, politicamente, por demais delicada. Essa comissão foi formada por Jerônimo José de Campos Curado Fleury, Antônio Félix de Bulhões Jardim, José Joaquim de Souza e João Batista Carneiro, presidida pelo Cônego Joaquim Vicente de Azevedo. Eram todas pessoas extremamente respeitadas dentro da Província de Goiás e fora dela e de indiscutível liderança. O objetivo de Antero Cícero era tirar dessa “Comissão” uma medida que viesse resolver o impasse criado pela fusão do Lyceu ao seminário Diocesano. O resultado obtido dessa comissão foi então apresentado à Assembléia Provincial, pelo presidente Antero nos seguintes termos:

“Realizou-se a conferência; porém da discussão havida reconhecia-se que a citada lei não podia ter execução, porque o Seminário não aceitava, nem podia aceitar, em vista do fim principal de sua instituição, o favor que a mesma lei parecia lhe querer outorgar. Ficou, portanto subsistindo o Lycêo...” (Assis, 1871: 7).

Diante da impossibilidade da fusão do Lyceu ao seminário Diocesano, o Presidente Antero Cícero, juntamente com os Deputados,

propuseram, a criação de um internato de caráter leigo, que tivesse todo o rigor nos estudos e evitasse as ditas “badernas” tão comuns no Lyceu da Província. Foi proposta então a Resolução nº 462, de 19 de julho de 1871, que criaria o Athenêo Provincial, e estampava nos seus primeiros artigos, o seguinte:

“Art. 1º – Fica instituído nesta capital um internato de educação secundária, com a denominação de Athenêo Provincial de Ciências e Línguas.

Art. 2º – O Athenêo Provincial ensinará as seguintes matérias, em um curso de cinco anos: língua nacional; língua latina; língua francesa; Aritmética, Álgebra e Geometria; Contabilidade e Escrituração Mercantil; História Universal, Philosophia da História e Geografia; Physica e Lógica, Moral e Theodicéia, Princípios Gerais da Philosophia do Direito: Direito Público Constitucional e Direito Criminal; Constituição do Império, Ato Adicional, Código Criminal Brasileiro, Explicados; Economia Política e Música” (Collecção das Leis da Província de Goyaz, 1871: 3).

Esse projeto, aprovado e sancionado pelo Presidente, se tratava de uma grande utopia, pois inseria em um internato de ensino médio, noções introdutórias de direito e de comércio, algo extremamente inviável naquele momento e, além do mais, desagradava à classe hegemônica no poder, pois colocava no ensino médio um caráter de terminalidade, contrário ao seu projeto de ensino, que era eminentemente propedêutico ao ensino superior.

O próprio presidente Antero Cícero sabia que esse projeto seria inviável na Província, mesmo com a supressão do Lyceu, pois não teria recursos para bancar um estabelecimento dessa envergadura. Nesse sentido, não tomou nenhuma providência para tornar realidade o tal Athenêo, criado sob tensão em um momento de crise.

Mais tarde, outra investida foi tentada contra o Lyceu, que foi a implantação da Resolução de nº 676, de 3 de agosto de 1882, que instituiu no Lyceu, “promiscuamente um curso normal, para preparação dos professores de instrução primária” (Art. 1º). Em 1884, foi expedido o regulamento da Escola Normal e o Regulamento da Instrução Pública. Ao se referir ao ensino secundário, o tal Regulamento não fez referência ao Lyceu, mas em aulas do ensino secundário que seriam anexas à Escola Normal. Com isso, desapareceu oficialmente o Lyceu goiano, para só figurar oficialmente o nome Escola Normal. No entanto, para a população em geral, o Lyceu jamais sairia das suas mentes e das suas bocas. A única diferença era que lá, agora, conviviam, sob as mesmas regras e no mesmo espaço, rapazes e moças.

Esta “promiscuidade” decretada pelo Presidente Cornélio de Magalhães, foi mal interpretada pelos estudantes e professores do Lyceu,

assim como pelos pais de famílias que tinham suas filhas nesse estabelecimento.

Dentro de dois anos essa convivência Lyceu X Escola Normal foi desfeita por meio da Resolução nº 746, de 12 de abril de 1886, que restabelecia as antigas prerrogativas do Lyceu, dando por encerrada a Escola Normal.

Esta Resolução (nº 746) que extinguiu a Escola Normal, a chamada Reforma Cruz, também extingue a Filosofia da grade curricular do Lyceu, apesar de localizarmos nas atas de avaliação final, alunos sendo avaliados na cadeira de Filosofia nos anos de 1888, 1889...²⁷

5. Balanço sobre o ensino de Filosofia em Goiás durante o Império.

A cadeira de Filosofia existiu em Goiás desde o final do século XVIII, funcionando de forma avulsa na residência do professor. Esta cadeira vagou em 1801, quando o seu ocupante o Pe. Domingos da Mota Teixeira foi vítima da devassa que avassalou o governo de João Manuel de Melo. Em 1806, esta cadeira foi, enfim, suprimida pois era considerada inútil pela sociedade goiana dirigente da época, para a qual a baixa

²⁷ Atas de avaliações parciais e finais dos referidos anos, arquivo do Lyceu (MB).

freqüência dos alunos serviu de argumentos para que se processasse tal supressão.

A educação da sociedade burguesa goiana neste momento, que rejeita a filosofia tem as suas razões, visto que a presença do espírito científico já começa a se assentar no Brasil e em Goiás. Nesse sentido, o ensino das ciências é privilegiado em detrimento da filosofia, pois o que esta sociedade queria era apenas um ensino propedêutico para o ingresso de seus filhos nas Academias.

Em 1831, através de um decreto da Regência, se tentou restabelecer em Goiás a cadeira de Filosofia, que foi dada como aberta, assim como as inscrições para o seu preenchimento. No entanto, nenhum candidato apareceu ou os que apareceram não preenchiam os requisitos mínimos necessários à sua ocupação. Com isso, a cadeira de Filosofia continuava vazia, tanto de professor como de alunos.

Em 1841, a Assembléia Provincial, vetou o Projeto de Lei nº 06, que tentava restabelecer a cadeira de Filosofia. Desta vez, o professor de Filosofia, poderia acumular as cadeiras de Filosofia Racional e Moral e Teologia Dogmática, tudo isto com o salário em dobro. Essa mudança tinha o objetivo de atrair um candidato competente, de preferência um sacerdote

famoso, que pudesse atrair o maior número de alunos possível para esta cadeira. Este projeto de lei foi aprovado, sem emendas na Assembléia, mas foi vetado na sua totalidade pelo então vice-presidente da Província em exercício, José Rodrigues Jardim, por considerar tal medida ilegal, e acima de tudo inconveniente, a dita acumulação de cadeiras.

Em 1848, com a criação do Lyceu, a Filosofia foi incluída com um caráter essencialmente livresco e enciclopédico no rol das novas cadeiras que foram criadas para dar efetividade ao Lyceu recém-criado. Desta vez, os resultados foram bem mais animadores, além da não ingerência política, houve também candidatos que se habilitassem à função de professor de Filosofia, neste caso o sacerdote João Luiz Xavier Brandão. Além do mais, um número justificável de alunos se fizeram matricular nesta cadeira, apesar do número reduzido ter feito o exame final. Diga-se de passagem, que a desistência dos alunos era extremamente alta em todas as cadeiras do Lyceu. Havia pelo menos uma grande razão, que era o sistema de avaliação, que segundo consta das suas atas, muitos alunos desistiam das mesmas já tendo se inscrito por várias vezes para tais avaliações. O método era inquisitório, oral, diante de uma banca composta de três professores titulares, o diretor e uma pessoa ilustre convidada.

Em 1852, as cadeiras de Filosofia e Retórica foram reunidas sob a responsabilidade do mesmo professor, a fim de não correr o risco de não ter aluno. Quando não houvesse alunos matriculados em Filosofia, poderia tê-los em Retórica, e vice-versa. Essa dinâmica funcionou com sucesso nos dois anos seguintes, entrando em decadência em 1854, por falta de alunos matriculados. Houve tentativas de restabelecimento em 1855 e 1856, porém sem nenhum sucesso. O regente dessa cadeira na época, o Padre Brandão, desiludido, abandonou a cadeira de Filosofia e esta ficou vaga durante dez anos, até 1866. No entanto, a elite goiana “lamentava” o fracasso da Filosofia em Goiás. A tal elite assim se expressava:

“... [A Filosofia] é indispensável para a formação cultural de um povo que se preza e se considera civilizado. Era preciso, portanto, insistir, até que esses estudos dessem bons frutos” (Bretas, 1991: 292).

Em 1866, a Cadeira de Filosofia foi preenchida interinamente por Tomás Cardoso, diga-se de passagem, era doutor em Direito, que se manteve em sua regência por dois anos, e, novamente suspensa por falta de alunos. Outra tentativa foi empreendida em 1874, no entanto, não se encontrou professor para ocupá-la. Novamente aconteceu um lapso de dez anos de vacância da Filosofia no Lyceu, reaparecendo novamente em 1884, quando funcionava “promiscuamente” com a Escola Normal. Como das

outras vezes, não houve alunos matriculados durante o período de dois anos de funcionamento da Escola Normal, que foi suprimida pela Reforma Cruz, de 1886. No entanto, a cadeira continuou a compor a grade curricular do Lyceu.

Nos anos de 1886 a 1888, a cadeira de Filosofia foi ocupada por João Cardoso d'Ávila, que procurou empreender uma dinâmica até então não tentada nesta cadeira, ou seja, segundo consta, este professor tentava impressionar os seus alunos, usando de uma retórica invejável e por não fazer uso de nenhum livro em sala de aula. No entanto, isto não foi suficiente para manter os seus alunos em sala de aula. Nesse período se registra um número relativo de alunos matriculados nesta cadeira, porém, verificando as atas de avaliação final, se percebe que não houve um número equivalente ao de matrícula nos exames finais na disciplina de Filosofia. O que se constata, é verdade, é a presença significativa de alunos nos exames parciais. O que se depreende disso? É que um número significativo de alunos se fez matricular nesta cadeira, e não conseguiram concluí-la. Portanto, o maior problema do fracasso do ensino de Filosofia em Goiás, está associado, provavelmente, à rigidez tanto na condução da disciplina em si, quanto ao processo avaliativo, que era eminentemente conteudista e desvinculado da realidade brasileira e, muito menos da goiana.

Com a Proclamação da República em 1889, a Filosofia foi extinta, via Reforma Benjamin Constant por ser considerada inútil. Muitos motivos políticos também influenciaram para a sua extinção. Ora, isto era perfeitamente compreensível visto que as idéias que davam sustentação aos republicanos, era o positivismo. Logicamente, disciplina como a filosofia não teria lugar dentro desse novo contexto. Não que a filosofia dada em sala de aula nesse momento fosse crítica, reflexiva e apresentasse uma visão de totalidade, mas por ocupar um espaço na grade curricular que poderia ser destinado a outras disciplinas úteis àquele momento político-econômico do Brasil e de Goiás.

Este modelo de educação burguês deveria ser frontalmente combatido, e, como alternativa, uma educação visada pela classe subalterna, que tenta uma contra-hegemonia que se caracterizaria pela luta por uma nova concepção de mundo, pela contraposição ao poder estabelecido. Esta educação se opõe à estrutura capitalista de relações sociais, isto é, à divisão de classes, possibilitando a apropriação coletiva do saber que se compromete com os interesses básicos da classe dominada. Por que o saber é revelador do real, ele permite que as contradições sejam percebidas, pondo em perigo o saber oficial, então negado e contraditado. A educação é, portanto, contraditória mesmo em sua função dissimuladora,

pois possibilita tanto a dissimilação por parte da classe dirigente, como sua desocultação por parte dos dirigidos, pela ruptura com um saber mascarador substituído por um mais revolucionário, caracterizado pela luta contra o senso comum. Este processo educativo implica uma tomada de consciência que se torna possível pela superação do senso comum como ponto de partida para uma “reforma intelectual e moral”. A difusão de uma concepção mais crítica,

“começa a tirar as massas da passividade e pode ser assumida por uma outra hegemonia que organize, dê coerência e critique os elementos contidos no senso comum e seja capaz de elaborar uma outra homogeneidade filosófica explícita” (Cury, 1985:75).

A educação, como responsável pelo aparecimento de uma nova ordem intelectual e moral, pela superação do senso comum, é um instrumento de luta contra uma filosofia ultrapassada e colocada a serviço da dominação. Nesse sentido, um novo saber voltado para as massas e em função delas deverá surgir deste confronto pedagógico, cujo resultado é uma nova cultura, uma nova hegemonia. Se, pelo senso comum, todos são filósofos segundo Gramsci, isto é, todos pensam, pelo bom senso, todos pensam politicamente, o que confirma a natureza hegemônica da educação. Transformar o senso comum em bom senso modifica substancialmente o significado da própria filosofia, que passa a ser também

participação mais ampla e coletiva nos bens culturais e intelectuais. Assim, portanto, educar é construir uma nova filosofia assimilável por todos os homens que, possuindo a filosofia do senso comum, têm o direito a uma compreensão crítica do mundo. Não se deve, em nenhum momento, pensar que os homens sejam incapazes de chegar a este ponto (cf. Gramsci, 1995).

6. Situação Política de Goiás na República até 1930.

A passagem do Império à República em Goiás aconteceu sem se alterar significativamente o caráter político-econômico e cultural em que se vivia durante o 2º Império. As grandes propriedades centradas na pecuária, deram o tom dos limites das formas de acumulação de capitais. Ligada a esses grandes proprietários estava a maioria da população rural.

Em Goiás, assim como em outras regiões do Brasil, com o fim da escravidão, os trabalhadores foram incorporados na condição de agregados (lavrador pobre estabelecido em terra alheia mediante certas condições), camaradas (indivíduo empregado em serviços avulsos, nas fazendas) e arrendatários. Isto em função da vasta quantidade de terras e muitas delas serem devolutas.

Diante desse quadro foi instituído o sistema de sujeição do trabalhador. Esse sistema de sujeição obrigava os trabalhadores a comprarem seus gêneros de primeira necessidade no armazém das fazendas onde prestavam serviços. Os trabalhadores, nesse sistema, jamais se livravam de suas dívidas e conseqüentemente ficavam sujeitos eternamente aos seus patrões.

No aspecto político, o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX foram marcados pela consolidação e decadência da oligarquia dos Bulhões, cujas raízes fincaram no período do Império.

Apesar de os Bulhões não possuírem grandes extensões de terras, eles conseguiram estabelecer uma estreita relação com os “coronéis” de todas as partes do Estado de Goiás, compondo desse modo um duradouro pacto político familiocrático que durou muito tempo.

No início do século XX, havia grandes dissidências na disputa por espaços políticos em Goiás por oligarquias diferentes: os Bulhões, os Xavieristas e os Caiados.

Apesar da tentativa de ligação dos Bulhões a Xavier de Almeida através de uma união conjugal, por se despontar como um hábil político, isto não aconteceu. Xavier casou-se com a filha de Hermenegildo

O principal objetivo de Xavier de Almeida, em 1901, consistia em neutralizar a velha oligarquia dos Bulhões e consolidar uma “nova era” para Goiás, razão pela qual o seu governo foi marcado por uma intensa centralização. Em nome de uma moralização e racionalidade administrativa, estava a lógica da afirmação dos interesses do novo grupo.

O período entre 1910-1920 em Goiás é caracterizado pela presença das intervenções federais. Esse período foi marcado por uma profunda instabilidade política, marcada pela disputa entre os vários grupos existentes pelo controle do Estado. Nesse cenário de disputa política, os Caiados buscaram fazer os arranjos necessários para criar espaço e se configurar como o grupo hegemônico.

Até a segunda metade da década de 20, os Caiados conseguiram se manter como grupo hegemônico, sem grandes oposições. Após a segunda metade da década de 20, a conjuntura política de Goiás foi marcada pelo aparecimento ostensivo da oposição ao grupo caiadista.

O grupo caiadista desagradava basicamente por duas frentes: uma pela cooptação da representação política e a outra pela não-adequação da administração do Estado às novas necessidades geradas pela acumulação capitalista do sul e sudoeste goiano. O desenvolvimento econômico destas

regiões exigia que se intensificasse a mercantilização dos produtos agrários. O grupo caiadista não tomou nenhuma medida nesse sentido: a estrada de ferro ficou paralisada em Goiandira, não chegando a Anápolis, como estava previsto.

A desarticulação da oligarquia caiadista se faz inicialmente, pela dissidência no interior da própria oligarquia, através de Mário Alencastro Caiado, responsável pela circulação do jornal *A Voz do Povo*, e, em seguida, por forças políticas externas a essa oligarquia, principalmente pela atuação de Pedro Ludovico Teixeira, que representou a dissidência do sudoeste goiano.

É, portanto calcado nesse cenário de disputas e afirmações políticas que Goiás ficou mergulhado até 1930, que se constituíam também as políticas públicas, e, entre essas políticas, a política educacional.

Conforme nos afirma Capelato (1989), na Primeira República, as discussões dos problemas decorrentes das modificações que a sociedade brasileira vinha experimentando, pelos diferentes grupos que a compunham, atentaram para a estrutura de ensino em todos os seus níveis e, principalmente, para a natureza da educação que vinha se processando no interior da sociedade. Os setores críticos da época apontaram a formação

bacharelesca, que constituiu o eixo do saber durante a Primeira República, como a responsável pela criação de uma “mentalidade tradicional e arcaica”, emperradora do progresso social.

A idéia básica dos oponentes da Primeira República seria a de que a educação nova que deveria surgir seria aquela que fosse um meio eficaz e disponível para a solução do conjunto dos problemas que a sociedade vinha produzindo.

Em contrapartida a isso, a Primeira República produziu algumas de nossas piores reformas educacionais, onde se legitimava o bacharelismo extremado, tendo como sustentação teórica o positivismo, conforme constatamos na nossa primeira unidade de reflexão e veremos que o mesmo ocorreu no Estado de Goiás, no que diz respeito ao ensino de Filosofia no curso médio.

7. As Reformas da Instrução Pública em Goiás na Primeira República e o Ensino de Filosofia no Lyceu.

A primeira lei sobre instrução pública em Goiás, na Primeira República, é a Lei de nº 38, de 31 de julho de 1893. Esta lei foi muito

debatida pelos parlamentares goianos e somente foi aprovada na legislatura seguinte e sancionada pelo governo de José Inácio Xavier de Brito.

Através dessa lei a instrução em Goiás foi dividida em dois graus: o primário, que será ministrado nas escolas, e o secundário, que será ministrado no Lyceu, junto com o curso normal, e em outros estabelecimentos que forem criados nos municípios de maior renda; o ensino é gratuito e obrigatório somente nos estabelecimentos públicos.

Em conformidade com a Lei nº 38, de 31 de julho de 1893, a grade curricular do Lyceu de Goiás ficou assim constituída: Português, Francês, Inglês, Italiano, Alemão, História, Geografia e Cosmografia, Ciências Matemáticas, Ciências Físicas e Naturais, Contabilidade e Escrituração Mercantil, Constituição Federal e Estadual.

A Lei nº 38 não trouxe grandes novidades sobre o que antes existia no Império. Basta que nos reportemos à Lei de nº 676/1882, em relação à qual o que se modifica com a nova Lei (nº 38) se limita à inclusão de novas línguas e à exclusão da Filosofia.

A iniciativa da Lei nº. 38 em excluir a Filosofia da grade curricular do ensino médio em Goiás, estava em perfeita harmonia com a Reforma Benjamin Constant (1890), cujo caráter positivista preferia

ênfatizar o caráter científico e, com isso, criar uma nova estrutura ideológica para a consolidação do regime republicano.

Após cinco anos de vigência da Lei nº 38, é promulgada uma nova lei em Goiás, a Lei de nº 186, de 13 de agosto de 1898, que alterava alguns dispositivos da lei anterior, sem mexer na essência da mesma. A única alteração perceptível no ensino médio foi a reintrodução do ensino de Latim que havia sido retirado na lei anterior. A reintrodução do latim na nova Lei (lei nº 186) estava associada à segunda novidade, a criação da Academia de Direito, que se exigia, para a compreensão das leis, um conhecimento pelo menos do básico, da língua latina. Esta lei reforçava a tese do ensino médio como sendo o propedêutico do superior, visto que, para matricular-se no curso jurídico, os alunos deveriam possuir certificados de aprovação em todas as cadeiras lecionadas no Lyceu, ou nos exames gerais de preparatórios.

A partir dessas reformas a opinião dos governantes de Goiás, quase sempre pessimistas em relação ao ensino médio, começou a mudar, conforme constatamos no pronunciamento de José Inácio Xavier de Brito:

“Está sendo executada a lei que reforma a instrução pública. Esta reforma vai produzindo bons resultados no Lyceu desta Capital; o ensino está mais methodizado e obedece um programa regularmente organizado; a

freqüência e aplicação dos alumnos tem se tornado muito mais regular do que em annos anteriores e promettem satisfatorio resultado que fará o Lyceu readquirir o conceito que em outros tempos gozou, e que certo tempo para cá havia perdido” (Brito, 1895:14).

Pelo comentário do governante da época, depreende-se que, a melhoria no ensino no Lyceu representava a possibilidade da tão sonhada equiparação do Lyceu de Goiás ao Ginásio Nacional, que era até então o padrão para os demais estabelecimentos desse gênero de instrução. Só que a equiparação só poderia se realizar através do sistema seriado, algo que até o momento não havia acontecido no Lyceu goiano.

Em março de 1904, os legisladores goianos resolvem modificar a Lei nº 186 de 1898, mencionada anteriormente. Foi então criada a Lei nº 1.233, de 15 de março de 1.904. Com esta lei se estabelece o sistema seriado de ensino, mantendo o currículo da reforma de 1.898. A lei também estabelece os programas e metodologias das várias disciplinas, tomando por base os programas estabelecidos para o Ginásio Nacional, excluindo o ensino de Lógica que fazia parte desses programas e, estava contemplada na Reforma Eptácio Pessoa de 1.901, como disciplina obrigatória, no sexto ano.

Esse regulamento estabelece ainda, em suas disposições transitórias, os meios de adaptação de estudantes portadores de certificados

de exames parcelados, os quais poderiam matricular-se na 2^a, 3^a, 4^a, 5^a, ou 6^a série do curso seriado, conforme os certificados que possuíssem, e mediante aprovação em exames de suficiência nas matérias que faltassem para completar a série anterior àquela em que desejassem matricular. Com essas medidas o Lyceu conseguiu seriar seu curso, igualando-se aos liceus de outros estados, muitos deles já equiparados ao Ginásio Nacional.

O que se depreende do fato de não se incluir o ensino de Lógica na Lei de nº 1.233, é que essa lei tinha um fim quase precípua de seriar o ensino médio do Lyceu e oferecer condições transitórias, o que é confirmado pela pouca duração dessa lei.

8. A equiparação do Lyceu de Goiás e o Ensino de Filosofia.

A equiparação do Lyceu ao Ginásio Nacional, através do Decreto nº 6.636, de 5 de setembro de 1907, era o sonho de todo cidadão de bom senso, pois, somente a equiparação poderia dar credibilidade a qualquer instituição de ensino médio, pois era a garantia aos seus estudantes, ao concluírem os seus estudos, de vaga em qualquer Academia de Direito no Brasil, e, se isso não acontecesse, lhe era conferido o título de

Bacharel em Ciências e Letras, com cargo garantido nas repartições públicas do Estado.

Em Goiás, houve um grande empenho da sociedade, para que esse intento se efetivasse, pois era a esperança de resgatar o Lyceu de uma enorme crise em que estava mergulhado. Nesse sentido, João Alves de Castro, então Secretário da Instrução Pública, no governo de Xavier de Almeida, em relatório de 1905, assim se expressou:

“Com a promulgação do Regulamento de 15 de março do ano passado (1904), o Lyceu e a Eschola Normal que viviam uma vida inglória e completamente anarchica, já apresenta resultados lisongeiros. O serviço letivo já está normalizado, a disciplina e a ordem reinam no estabelecimento e os alumnos e os mestres procuram cumprir seus deveres. O Lyceu hoje já é um instituto digno de nossa Capital, tendo readquirido a confiança pública. Resolvido esse problema que aos olhos de muitos parecia difícil, toda a nossa atenção deve convergir para obtermos a sua equiparação ao Gymnasio Nacional. Para consecução desse desideratum resta-nos apenas a modelação do seu plano de estudos pelo systema adaptado naquelle importante estabelecimento da União, modelação que só pode ser feita por uma lei do Congresso reformando também, neste ponto, a de nº 186, de 13 de agosto de 1898” (Bretas, 1991: 479).

Frente à posição do Executivo, o Congresso goiano autorizou-o a tomar todas as medidas necessárias para que se efetivasse o mais rápido possível a tão sonhada equiparação. Diante disso foi elaborado e aprovado o novo regulamento do Lyceu e da Escola Normal, o Decreto nº 1.590, de 8 de janeiro de 1.906. Esse novo regulamento em tudo era igual ao do

Ginásio Nacional. Outras providências também foram tomadas, tais como: a adaptação dos alunos ao sistema seriado e o preenchimento de todas as cadeiras que ainda estavam vazias, através de concurso.

Com o novo regulamento o currículo do Lyceu ficou assim constituído: Latim, Grego, Matemática Elementar, Elementos de mecânica e Astronomia, Elementos de Física e Química, Geografia e Corografia do Brasil, História Universal, História do Brasil, Literatura, Desenho e Lógica.

Conforme determina no próprio regulamento no Art. 7º, essas disciplinas são obrigatórias para quem for fazer o curso integral de seis anos. Quanto ao ensino de Lógica, era de caráter obrigatório e seria ministrado no último ano do ensino médio, que era de seis anos, com uma carga horária de três horas semanais.

Se formos verificar a legislação nacional, estava em pleno vigor a Reforma Epitácio Pessoa de 1.901, que impunha as mesmas exigências do regulamento de nº 1.590, quanto ao ensino de Lógica, ou seja, a lei goiana estava em plena conformidade com a lei nacional.

Todas essas medidas que foram tomadas tinham por finalidade a equiparação do nosso Lyceu ao Ginásio Nacional, que, depois de muitas

articulações políticas, enfim, saiu, conforme expressa o Decreto de nº 6.636:

“Concede ao Lyceu Goyano, no Estado de Goyaz, os privilégios e garantias de que goza o Gymnasio nacional. Atendendo às informações prestadas pelo Delegado Fiscal do Governo sobre os programas de ensino e o modo por que são executados no Lyceu Goyano no Estado de Goyaz, resolve, de acordo com o art. 367, § único, do Código dos Institutos Officiaes do ensino superior e secundário, aprovado pelo Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, conceder ao dito estabelecimento, na conformidade do art. 361 do citado Código, os privilégios e garantias de que goza o Gymnásio Nacional. Rio de Janeiro, 5 de setembro de 1907, 19º da República. Affonso Augusto M. Penna, Augusto Tavares de Lyra” (A Imprensa, 1907, nº 168).

O Lyceu Goiano não foi o primeiro, mas também não foi o último a conseguir a sua equiparação ao Ginásio Nacional. Goiás foi 51º a conseguir a sua equiparação, anterior a Sergipe e Espírito Santo, por exemplo.

A desequiparação do Lyceu²⁹ foi o resultado da Reforma Rivadávia (Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911), que implementa a liberdade de ensino através da desoficialização, dando autonomia didático-pedagógica a todas as instituições de ensino superior e secundário. Com essas medidas, Rivadávia pretendia fazer com que os conteúdos ministrados se voltassem para a prática e deixassem de ser propedêutico

²⁹ Cf. Francisco Ferreira dos Santos Azevedo. Memória História do Lyceu de Goiás, em *O Democrata*, nov. 1922.

para o ensino superior. Com esses objetivos a filosofia deixava de ser necessária, por isso, excluída das grades curriculares da maioria dos estabelecimentos de ensino.

Vários foram os motivos que levaram o ministro a tomar essa decisão de desoficialização, de descentralização do ensino superior e secundário. Em primeiro lugar, a impossibilidade de uma fiscalização eficiente do ensino, em razão da extensão territorial do Brasil; em segundo lugar, pela mesma razão, os estados mais longínquos não se beneficiavam das conquistas culturais que ocorriam nos centros mais adiantados; em terceiro lugar, a pressão das congregações do Ginásio Nacional, que achavam inconcebível igualar um diploma de qualquer outro estabelecimento de ensino secundário ao daquele, cujo diploma tinha o nome de Bacharel em Letras.

Essa Reforma caiu como uma bomba sobre os alunos do Lyceu, pois representava o “retrocesso”, a incerteza no seu ingresso nas Academias, as quais, agora livres, poderiam aceitar ou não este ou aquele candidato, conforme lhes parecesse válido este ou aquele certificado ou diploma de conclusão.

Frente à Reforma Rivadávia, conforme constatamos nas atas de avaliações parciais e finais, dos anos subsequentes à reforma, no Museu das Bandeiras – (Cidade de Goiás), Atas de 1.913, 1.914 e 1.915, a grade curricular que estava em vigor no período da Lei 8.659 é exatamente a mesma do período anterior, à do Decreto nº 1.590, de 8 de janeiro de 1.906, que incluía o ensino de Lógica no Lyceu de Goyaz. Ou seja, Goiás optou pela continuidade do ensino da Lógica no ensino médio.

A reequiparação do Lyceu de Goiás se deu por intermédio do decreto nº 4.470, de 20 de agosto de 1.917, em consonância com o art. 14º da Reforma Nacional da educação de Carlos Maximiliano (nº 11.530 de 18 de março de 1.915), que tinha como objetivo restabelecer o sistema da equiparação, em termos mais sérios e com maior rigor; criou também o exame vestibular, para “melhor” seleção às matrículas nas Academias.

Esse momento, em função da Primeira Guerra (1.914-1.918), é marcado por um surto de nacionalismo e patriotismo que tomou conta de boa parcela dos intelectuais para a questão do desenvolvimento do país, sobretudo para o problema da educação popular; esse período é também marcado por um relativo crescimento industrial e um novo quadro de

urbanização da sociedade brasileira. Isso demandava, conseqüentemente, uma maior pressão em favor da escolarização.

Isso se concretizou em várias entidades, quais sejam: Liga de Defesa Nacional (1.916) e Liga Nacionalista do Brasil (1.917), fundadas por intelectuais, industriais que, imbuídos do fervor nacionalista, pregavam o civismo e o escotismo visavam desenvolver uma campanha de erradicação do analfabetismo. Esse foi o movimento, que, comumente, chamamos de entusiasmo pela educação³⁰, que mais tarde, no final dos anos 20, foi substituído ou fundido, num novo movimento, chamado de otimismo pedagógico, que tinha a crença de que a educação era a salvação para todos os males.

É exatamente centrada nesse cenário da Primeira Guerra, e, marcado pelo entusiasmo pela educação, é que se processam as reformas educacionais, nacionais e estaduais do período.

O Decreto 11.530 de 18/03/1.915 chegou a Goiás um mês após a sua promulgação, e, de imediato foram tomadas todas as providências para que ele se tornasse conhecido o mais rápido possível pelos professores

³⁰ Cf. "O entusiasmo pela educação" e o "otimismo pedagógico" numa perspectiva dialética, de Paulo Ghiraldelli Jr. 1985.

do Lyceu, para que as providências quanto à reequiparação se efetivasse o mais rápido possível.

O novo regulamento foi preparado e aprovado como Decreto sob o nº 4.470, em 20 de agosto de 1.917, com muita semelhança ao regulamento do Ginásio Nacional, trazendo entre outras novidades o Serviço Militar ou Tiro de Guerra, para os estudantes do estabelecimento, a contento do que havia “nos colégios de maior prestígio em outras províncias” (cf. Bretas, 1.991).

Com esse novo regulamento aprovado, a grade curricular do Lyceu, com efeito de equiparação, ficou assim constituído: Latim, Alemão, Francês, Inglês, Aritmética, Geografia Geral e do Brasil, Desenho, História Universal e do Brasil, Comportamento, Instrução Militar e Lógica.

Através dessa adequação do regulamento do Lyceu ao do Ginásio Nacional, foi, enfim aprovado, e saiu então, em agosto de 1.918, o diploma da reequiparação, nos seguintes termos:

“Diploma de equiparação do Lyceu ao Colégio Pedro II, República dos Estados Unidos do Brasil. O Ministro do Estado da Justiça e Negócios Interiores, em nome do Presidente da República: Atendendo a que, segundo o parecer do Conselho Superior do Ensino, o Lyceu Goiano preenche os requisitos exigidos no art. 14 do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, resolve declarar este instituto equiparado ao congenerere federal, de

conformidade com o art. 20 do citado decreto. Rio de Janeiro, em 12 de agosto de 1918. Carlos Maximiliano dos Santos, Secretário de Estado da Justiça e Negócios Interiores. Registrado a fls. 35 V. do Livro respectivo... cumpra-se registrando-se e arquivando-se. Goyaz, 2 de setembro de 1918.

Vicente Miguel da Silva Abreu, Diretor do Lyceu" (Livro nº 12, fl. 01, arquivo do Lyceu).

Com a reequiparação do Lyceu houve uma grande corrida por vagas nesse estabelecimento, com o inconveniente de não possuir um internato, não podia receber alunos do interior, atendendo apenas alunos da Capital. No entanto, para ingressar no Lyceu seria necessário fazer exame de admissão, que foi transformado numa verdadeira seleção.

Quanto ao ensino da filosofia, a Lógica era a disciplina que compunha a grade curricular do Lyceu, só que em caráter facultativo. No entanto, os alunos que iriam fazer seleção para a Academia de Direito, terminavam exigindo tal disciplina, que era exigida na prova oral do exame de Vestibular e obrigatória no primeiro ano de Direito nas respectivas Academias.

Uma outra observação se faz necessária a esse novo regulamento, no tocante à instrução militar. Existia no Brasil, naquele momento, um movimento que se intitulava de Liga de Defesa Nacional, sob a inspiração do poeta Olavo Bilac, que estava preocupado com a

“soberania nacional”. Ao mesmo tempo, havia uma grande preocupação com a instrução da juventude. Com isso foi criada, em anexo à escola de educação secundária, um Tiro de Guerra, que formasse reservistas de 2ª categoria, enquanto faziam seu curso secundário, sem a perda de um ano ou mais de estudo, o que acontecia quando o estudante tinha de interrompê-los para servir ao Exército. Diga-se também, que estamos vivendo o auge da I Guerra Mundial, onde o espírito nacionalista estava bastante a florado em todas as esferas da sociedade brasileira, e, em Goiás isso não era diferente.

Os anos seguintes a essas reformas nacional e goiana, foram marcados por mudanças significativas, em todos os planos – econômico, estratégico, educacional – conforme veremos a seguir.

Após a Primeira Guerra Mundial, o Brasil passou a intensificar a diversificação de suas relações comerciais e financeiras. Goiás nesse instante, se interliga a outras regiões mais desenvolvidas, sobretudo o sudeste, através da sua malha ferroviária,³¹ contribuindo economicamente, dentro dessa nova perspectiva capitalista. Os EUA assumem a hegemonia mundial do sistema capitalista. O Brasil, tradicionalmente cliente dos bancos ingleses, passou então a dar preferência aos relacionamentos com os norte-americanos. Juntos a essas mudanças econômicas vieram também as

³¹ Cf. O Despertar dos Dormentes de Barsanulfo Gomides Borges, 1990.

transformações culturais. O modelo de vida do cidadão norte-americano, através de filmes, imprensa, literatura, começou a se tornar o novo paradigma para grande parcela da intelectualidade brasileira. Essa influência se estendeu também ao campo educacional e pedagógico.

Todo o ideário pedagógico do movimento da Escola Nova, sobretudo na versão norte-americana defendida principalmente por John Dewey, desembarcou no Brasil, ganhando adeptos nas gerações de intelectuais jovens que se preocupavam com os problemas educacionais.

O ideário escolanovista conjugava-se muito bem com o nascente otimismo pedagógico, que centrava suas preocupações na reorganização interna das escolas e no redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos.

Como o entusiasmo pela educação dos anos 10 se materializou através da atuação de entidades da sociedade civil, cito aqui as ligas de desalfabetização, em contrapartida, o otimismo pedagógico dos anos 20 foi comandado pela sociedade política, materializando-se pelas reformas educacionais que se sucederam a partir dos anos 20, tendo como ponto de partida a Reforma Rocha Vaz, instituída pelo Decreto nº 46.782. A, de 13 de janeiro de 1.925.

Em oposição à Reforma Maximiliano, que instituía o ensino secundário em 5 anos, a Reforma Rocha Vaz, devolveu o tempo de 6 anos para o ensino secundário, de forma seriada, tendo na sua grade curricular a filosofia no quinto e no sexto ano.

Com essa reforma nacional, seria necessário adequar a educação de cada Estado a essa nova realidade, e Goiás imediatamente tomou todas as providências para que a Reforma Rocha Vaz (nº 16.782 A), se concretizasse no ensino goiano, conforme constatamos na grade curricular do Lyceu de Goiás, em 1926 e nas atas de avaliações parcial e final daquele ano, conforme se segue:

Filosofia – Lógica	Inglês	Aritmética	Geografia
História da Filosofia	Latim	Física e Química	Corografia do Brasil
Sociologia	Português	História Universal	Cosmografia
Alemão	Álgebra	História do Brasil	Instrução Moral e Cívica
Francês	Geometria/Trigonometria	História Natural	Desenho e Literatura

(Atas de avaliação, 1926).

Algumas novidades merecem ser destacadas nessa nova grade curricular do Lyceu de Goyaz influenciada pela Reforma Rocha Vaz. A primeira delas, é o sistema seriado em seis anos; a segunda delas, é a reintrodução do ensino da filosofia em dois anos: no segundo ano,

ensinava-se Lógica e no quinto ano, ensinava-se História da Filosofia. Um outro elemento que merece destaque é o ensino da Sociologia, que era ministrado no sexto ano do ensino secundário.

O que se observa nesse novo currículo é o caráter acentuadamente enciclopédico, visando a formação do “cidadão” e não mais o preparo para o ensino superior. No entanto, num ensino dessa forma seria impossível se pensar na formação de intelectuais orgânicos, comprometidos com os simples. Visto que a carga-horária era extremamente extensa e os conteúdos ali apresentados eram pouco voltados para a realidade do educando, formando assim os intelectuais orgânicos da situação.

O que significa ser orgânico? (Cf. Gramsci, 2.000:15ss) onde ser orgânico é ser permanente e oposto ao conjuntural, é ser coerente, consistente, unido e necessário, por possuir as mesmas raízes sócio-etnológicas. Gramsci afirmou que o Príncipe, para que se torne *condottiero*, tem que se fazer povo e se confundir com o povo. Esta condição é a mesma que o intelectual deve possuir para que se torne orgânico. Um intelectual orgânico é, portanto, o que reflete conscientemente os pontos de vista do grupo social ao qual está vinculado. Na maioria das vezes, estes

intelectuais, criados no curso do desenvolvimento de uma classe, executam tarefas que representam “especializações de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz”. Intermediários ou comissários do grupo dominante, esses intelectuais se tornam responsáveis, diante das massas, pelo aparato de coerção estatal que assegura legalmente a disciplina dos grupos que não consentem nem ativa e nem passivamente, e principalmente que estimulam o “consenso espontâneo”. Eles elaboram a ideologia, difundindo-a entre todos os grupos sociais a fim de que se chegue àquele consenso espontâneo criando também os aparelhos de sociedade política que asseguram sua hegemonia.

Nesse sentido, a ação do intelectual orgânico torna-se necessária em qualquer hegemonia. Enquanto na perspectiva da classe dominante o intelectual é responsável pelo “consentimento” e pela “adesão” dos outros grupos sociais, da classe subalterna ou dominada: ele é responsável por despertar a consciência da autonomia, ponto de partida para se aspirar ao comando da sociedade. O intelectual orgânico da classe dominante trabalha para impedir o surgimento daquilo que Gramsci chama de “autoconsciência crítica” e até mesmo se pode afirmar que a luta é contra o surgimento de intelectuais orgânicos da classe antagônica (Gramsci, 1995:21) a classe subalterna, à qual, por sua vez, cabe inverter a

direção política, preparando-se para uma nova hegemonia, onde o mesmo clima cultural entre intelectual e massa abre espaço para uma unidade entre o sentir e o saber. Ainda contrapondo os intelectuais orgânicos das duas classes fundamentais antagônicas, pode-se dizer que a classe dominante produz seus numerosos intelectuais com o fim de reforçar seu papel hegemônico. A classe que deseja o poder produz, proporcionalmente à crise hegemônica, camadas de intelectuais aptos a exercerem todas as funções que as relações sociais exigem (Cf.Cury, 1985:83).Enfim, se ao intelectual orgânico da classe dominante compete fortalecer o aparato de coerção estatal que assegura a disciplina dos grupos subalternos, ao da classe dominada compete enfraquecer ideologicamente este aparato.

Como apenas as camadas privilegiadas usufruíram dessa formação, visto que até a década de 20 eram poucos os estabelecimentos públicos de ensino secundário, havendo apenas nas capitais de cada Estado, assim mesmo nem em todas, apenas um ginásio-modelo; coube à iniciativa particular, no país, o ensino secundário, tornando-o, evidentemente, altamente seletivo.

Nesse sentido, o grupo de intelectuais que se forjou com o modelo de educação em Goiás, foi a do intelectual orgânico da situação,

visto que as políticas educacionais implementadas aqui só privilegiavam a classe burguesa.

No caso do Lyceu de Goiás, não existia um internato para que abrigasse os jovens do interior do Estado, beneficiando assim, apenas a juventude burguesa da Capital.

Com o advento do positivismo no Brasil, a filosofia despertava menos interesse do que antes. Apesar de que com a Proclamação da República, a Igreja readquiriu novas forças e maior influência em todas as camadas sociais; naquelas escolas secundárias onde a igreja exercia o comando (escolas católicas), as doutrinas evolucionistas e o darwinismo eram proibidos, e, em seu lugar ensinava-se uma filosofia neotomista como no período jesuítico. Como o atraso e o lento desenvolvimento industrial nas duas primeiras décadas da República Velha não estimulava a ciência e as pesquisas científicas, as doutrinas então em moda na Europa – o neokantismo, o pragmatismo de William James e de Bérqson – eram, ainda, incompreensíveis e inúteis no Brasil.

No entanto, a partir do Movimento de 1930, com o intenso processo de industrialização que o Brasil assistiu, o neotomismo perde a sua razão de ser, pela característica que a sociedade brasileira assume na

sua relação com o processo industrializatório, incompatível com a especulação metafísica neotomista, e, voltada muito mais para a ação, portanto, uma visão neopositivista.

Cabe ressaltar, aqui, que o ethos escolástico não se dissociou por completo da cultura brasileira seja mediante a evangelização cristã, seja através da pedagogia desenvolvida no ensino básico e até no médio. Ele ainda marca a cosmovisão da maioria da população brasileira, mesmo depois da mudança do perfil da sociedade brasileira com o desenvolvimento industrial que foi iniciado no pós-30.

As doutrinas filosóficas, no entanto, não surgem por acaso, mas emergem de um determinado nível de desenvolvimento material e intelectual, correspondem aos interesses das classes sociais e a um certo estágio das relações de produção. Nesse sentido, as novas doutrinas filosóficas, também em nosso país, surgiram à medida que passaram a corresponder aos interesses das classes médias em ascensão, já descrentes das respostas dadas pelo positivismo e pelo materialismo vulgar aos problemas do homem e da sociedade. Fez-se sentir, naquele momento, a presença da Igreja modernizada que aderiu entusiasticamente à República. O neotomismo foi o alimento filosófico das camadas letradas e começou a

ser difundido através de Jackson de Figueiredo, sob a forma de um “humanismo maritainiano” (de Jacques Maritain), que foi, ainda na República Velha, a maior expressão filosófica do pensamento brasileiro.

9. O Período Vargas / Pedro Ludovico: A Política de centralização do Estado, tendo a educação como instrumento.

A Revolução de 1.930 foi, na verdade, o ponto culminante de muitos movimentos armados e revoluções que promoveram rupturas política e econômica, entre o período de 1.920 a 1.924. A meta principal de todos esses movimentos foi, sem dúvida, atender aos interesses do capitalismo industrial. Procurou-se um reajustamento dos setores novos da sociedade – a burguesia industrial, as classes médias em ascensão – com o setor tradicional e destes dois com o setor internacional.

Economicamente, a crise acentuou-se com a queda da bolsa de Nova Iorque, em 1.929. No Brasil, a política econômica do governo, visando proteger os preços do café no mercado internacional, baseou-se na “socialização das perdas”. Com a crise mundial de 1.929 e a queda do preço do café e das exportações, os capitais de investimento estrangeiro passaram a se deslocar para outros setores produtivos. A falta de divisas impôs a restrição da importação de bens de consumo que, por sua vez,

contribuiu para a ampliação do mercado interno e foi um passo à frente no desenvolvimento da industrialização nacional. O setor industrial, então, graças à crise, passou a contar com a disponibilidade do mercado interno, não mais dominado pelo capital estrangeiro, e com a possibilidade de melhor aproveitamento de sua capacidade já instalada, que era pouco aproveitada por causa da concorrência das importações. Com a substituição das importações, foi relativizado o poder econômico dos cafeicultores e foram fortalecidos outros grupos, entre os quais a burguesia urbano-industrial. Tornou-se, pois necessário um remanejamento de todo aparelho do Estado ligado, até então, aos interesses latifundiários, com vistas a uma adequação aos novos interesses das camadas emergentes.

Do ponto de vista político, os descontentamentos existentes nos vários setores da classe média, principalmente na ala mais jovem das Forças Armadas (os tenentes), aumentavam cada vez mais de intensidade à medida que essa classe se expandia e tomava consciência da marginalização política em que se encontravam, ela e as outras camadas sociais populares. O nível de reivindicação do operariado urbano também cresceu determinado pela grande afluência da população do campo à cidade.

Durante a década de 20, os movimentos e revoltas armadas que aconteceram tiveram em comum a contestação e a oposição à Velha ordem social oligárquica dos latifundiários. Mas, foi o movimento que emergiu com as eleições presidenciais de 1.930, depois da fraude eleitoral, que acabou por se constituir no principal foco de oposição à situação política e econômica vigente. Resultaram de uma coalização de forças precárias compostas dos interesses e das camadas sociais mais diferentes. Nessa coalização havia aqueles que desejavam somente mudanças no sentido jurídico, ou troca de pessoas no poder, e outras que propunham lutar por mudanças mais profundas.

Esse segundo grupo subdividiu-se em moderados e radicais, sendo os primeiros os que se preocupavam com mudanças constitucionais e que, com o apoio da pequena classe média, reivindicavam eleições livres e honestas, desejavam a garantia de liberdade civil, um governo constitucional; os radicais, liderados pela facção jovem das Forças Armadas – os tenentes -, propunham-se a lutar pela “regeneração social” e pela modernização mais ampla e mais profunda da sociedade; queriam um governo centralizado e nacionalista.

Aproveitando essa situação de crise, Getúlio Vargas assumiu o poder, através de um golpe de Estado, em 1930, com o apoio da burguesia industrial e o auxílio do grupo dos tenentes. Em 1934, implantou o Estado Novo com orientações ditatoriais. Os primeiros anos do seu governo foram marcados por conflitos intermitentes entre as várias facções revolucionárias, uns desejando que Vargas ficasse no poder e outros reivindicando uma Constituição. A burguesia industrial, em decorrência do caráter dúbio da ação governamental em relação ao desenvolvimento industrial, não conseguiu se impor. Enquanto não teve o apoio certo dos tenentes, Vargas jogou com o apoio do setor tradicional, que controlava a máquina dos votos, e com o do setor moderno. Essa duplicidade de ação contribuiu para a radicalização das posições da direita e da esquerda. O Estado Novo, que surgiu da reação de Vargas a esses movimentos radicais e dos interesses latifundiários, teve o apoio da burguesia e das Forças Armadas e procurou reorganizar a estrutura do Estado.³²

Assim que Vargas assumiu o poder, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública para cuja direção nomeou Francisco Campos, um conhecido escolanovista. A criação desse ministério atendia a uma velha reivindicação dos profissionais da educação.

³² Cf. Octávio Ianni. O colapso do Populismo no Brasil, 1978.

Francisco Campos, logo que assumiu o ministério implementou uma reforma educacional em todos os níveis. O ensino secundário, assim como o superior, estaria submetido a uma estrutura orgânica nacional.

A IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1.931, evidenciou dois grupos antagônicos dentro da conferência. De um lado, os católicos tradicionais e do outro, os escolanovistas. Em face dessa disputa foi impossível elaborar um documento final, que servisse de diretriz para o governo. Por isso, o grupo escolanovista, ligado ao ministro da educação, elaborou um documento com os princípios fundamentais, endereçados ao povo e ao governo, O Manifesto dos Primeiros da Educação Nova, em 1.932.

Dentro dos princípios do Manifesto de 32 estava o modelo de educação que se desejava implantar. Ou seja, a escola nova que deverá ser única, pública, obrigatória e gratuita. A defesa destes princípios passava ainda pela defesa da laicidade e da co-educação, argumentos prioritários na luta contra os “católicos”, que desejavam ver ampliado o espaço ideológico

que já possuíam,³³ através das novas oportunidades abertas com o movimento de 30.

Outro aspecto que cabe ser ressaltado no Manifesto de 32, é a relação da educação com o projeto para a Nação naquele momento, assim expresso:

“Na hierarchia dos problemas nacionaes, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. nem mesmo os de caracter economico lhe pódem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução organica do systema cultural de um paiz depende de suas condições economicas, é impossivel desenvolver as forças econômicas ou de producção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os factores fundamentaes do accrescimo de riqueza de uma sociedade” (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1.932).

Através destas palavras no Manifesto, se percebe a preocupação dos pioneiros que era ministrar um ensino voltado para um saber “racional” e “científico”, que fosse capaz de atender às condições necessárias ao alcance do progresso que a sociedade vinha desejando, ou seja, um modelo neopositivista de educação.

Com esta visão da educação, e da filosofia no seu contexto, houve um esvaziamento do seu conteúdo, visto que o seu conteúdo passou fazer parte do programa de Psicologia e até de Sociologia. Este foi o modelo

³³ Até essa época 75% das instituições de ensino secundário eram particulares e católicas.

programático de filosofia que se consolidou ao longo da história da educação brasileira. No nosso século, até as questões relacionadas ao homem reivindicam o estatuto de cientificidade representado pela procura do método das ciências humanas, fundadas nas ciências positivas.

Nesse sentido, a filosofia continua tratando dessa mesma realidade apropriada pelas ciências. O que ocorre é que as ciências se especializam e observam partes do real, enquanto a filosofia não renunciará a considerar o seu objeto do ponto de vista da busca da compreensão da sua gênese e da compreensão do seu sentido, bem como da sua totalidade. Os problemas tratados pela filosofia nunca são examinados de modo parcial, mas sempre sob a perspectiva de conjunto, relacionando cada aspecto com os outros do contexto em que está inserido. Se a ciência tende cada vez mais para a fragmentação, a filosofia, pelo contrário, quer superar essa fragmentação do real e que o homem não se aliene pelo saber parcelado.

10. Medidas tomadas pela nova oligarquia goiana, no tocante ao ensino secundário.

A idéia de democratizar as oportunidades educacionais, a partir dos anos 30, passou a ser uma exigência política e econômica, também em Goiás.

A oligarquia dissidente que assumiu o governo em Goiás nesta época, comandada por Pedro Ludovico Teixeira, incorporou estes projetos. Tanto é verdade, que o interventor, no seu relatório de 33, dedicou parte dele à educação, expressando assim,

“...a educação terá, daqui para o futuro, poder infinitamente maior sobre o progresso da humanidade... O interventor acrescentou ainda que... o governo revolucionário goiano tem procurado tornar fácil a projeção desse movimento no ambiente social do Estado...” (Relatório de 1930-33, 1933: 10).

Era preciso tirar Goiás da situação de atraso que as oligarquias anteriores haviam deixado, agora, pelo caminho renovador da educação. Nesse sentido, a educação parecia ser a redentora de todas as mazelas pelas quais Goiás havia passado até àquele momento.

Conforme o Relatório de 33, quase tudo estava por ser feito em Goiás. Havia, até àquele momento, apenas três estabelecimentos de ensino secundário, sendo que apenas o Lyceu de Goiás se encontrava equiparado “...o único estabelecimento oficial equiparado de ensino secundário existente no Estado” (Relatório de 1.930-33, 1.933: 16).

O governo de Goiás tomou várias medidas no setor educacional, procurando fazer cumprir todas as determinações traçadas pela Reforma Francisco Campos, visto que a nova proposta tinha um

caráter “redentor”. O objetivo desta Reforma era o de assegurar, para o Brasil e, por extensão, para Goiás, a inserção no cenário internacional “civilizado”. Para tanto, implantou o novo currículo para o ensino secundário, através do Decreto nº 1.740, de 28 de dezembro de 1.931, sendo o Lyceu de Goyaz o vanguardista desse processo, por ser o único estabelecimento equiparado:

Conteúdo obrigatório	Conteúdo complementar	
	1ª série	2ª série
-Português -Matemática -História -Geografia	-Latim e Literatura -História -Noções de Economia e Estatística	-Geografia -Higiene -Sociologia -História da Filosofia
-Desenho -Latim -Alemão (Facultativo) -Ciências Físicas e - Ciências Naturais -Física -Química -História Natural -Música (canto orfeônico).	-Biologia Geral -Psicologia -Lógica	

Através da Reforma Francisco Campos, de nº 21.241, de 04 de abril de 1.932, que foi também implantada em Goiás, como parte da política Nacional naquele momento – a Marcha para o Oeste -, conferiu ao

ensino secundário uma nova face, eliminando, teoricamente, seu caráter de curso propedêutico para os cursos superiores e estabelecendo, precipuamente, o sistema seriado de cinco anos e a frequência obrigatória, conforme assim se expressou Francisco Campos:

“A finalidade exclusiva do ensino secundário não... [haveria]... de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim... [deveria]... ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o ...[habilitassem]... a viver por si e tomar, em qualquer situação, as atitudes mais convenientes e mais seguras” (Citado em Romanelli, 1980: 135).

Conforme se observa, o curso secundário procurou apresentar um ciclo fundamental, com uma formação básica geral, e, um ciclo complementar, que se buscou manter um curso propedêutico.

Com um currículo assim tão vasto, onde a maioria da população era analfabeta, e, além disso, aqui em Goiás, a maioria da população morava na zona rural, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado este currículo. Esse caráter seletivo, emprestado ao ensino secundário, fica comprovado, se observarmos a clientela que freqüentava o Lyceu.

“...[pelo Lyceu]... passaram os maiores vultos que Goiaz já teve em todos os tempos. Foi o berço... de onde partiram em longo vôo, figuras de destaque em nosso Estado e de

alta projeção na vida nacional. Financistas, generais, poetas, escritores, administradores, médicos, advogados, juristas, magistrados, estadistas, jornalistas, políticos, todo esse caudal passou pelo Lyceu de Goyaz” (Correio Oficial nº 3.912, 1.939).

Esta idéia assim colocada, só vem referendar o princípio de que esse estabelecimento só era freqüentado pela burguesia goiana, fazendo-me concluir mais uma vez que o tipo de intelectual formado ali na verdade era o intelectual orgânico da situação, ou seja, da classe dominante. Nesse sentido, os pobres estavam longe de terem acesso a esse mundo seletivo de tão ilustres figuras. Portanto, em Goiás a formação do intelectual orgânico comprometido com as massas e do lado delas jamais se fez presente, nesse modelo de educação forjado no Lyceu.

Nessa mesma linha de raciocínio, o Interventor, não mediu esforços – empenho financeiro – e elogios ao Lyceu de Goyaz, conforme nos expressa a seguir, que,

“...o governo dispensou àquela tradicional instituição, carinhosa assistência material: reformou-lhe... as instalações, reconstruiu-lhe o prédio..., dotou-a de suficientes e caros laboratórios de Física, Química, História Natural e Geografia. E concluiu o Interventor: ... assim remodelado e afeiçoado às exigências da última reforma do ensino, o [Lyceu de Goyaz] constituiu... Legítimo título de orgulho para o povo goiano” (Relatório, 1.930-33, 1.933: 17 e 18).

Quanto ao ensino da filosofia em Goiás, ele aparece no ciclo complementar em dois momentos: no primeiro, por meio do ensino da

Lógica na 1ª série do ciclo complementar, e, no segundo, como História da Filosofia, na 2ª série do ciclo complementar.

Esse ciclo complementar da grade curricular do Lyceu de Goiás, tinha um objetivo bem determinado, que era o ingresso na Faculdade de Direito, reaberta, impulsionada pela Reforma Francisco Campos. Frente a isso, o curso complementar do Lyceu, com essas disciplinas de Filosofia / Lógica e outras, tinham um caráter eminentemente propedêutico ao curso jurídico.

11. A Construção de Goiânia e a Transferência do Lyceu de Goiás.

A construção de uma nova capital para Goiás sempre povoou o imaginário dos governantes, desde a segunda metade do século XVIII. Por volta de 1754, o então governador Conde dos Arcos já comunicara a necessidade da transferência da Capital Vila-Boa para Meia Ponte, sob vários argumentos: a deficiência climática; as dificuldades de comunicação; a topografia extremamente irregular.³⁴ No entanto, essa idéia não foi levada avante em função do alto custo operacional para tal feito.

³⁴ Cf. Luiz Palacin em *A Fundação de Goiânia e desenvolvimento de Goiás*, 1976.

Durante o Império (século XIX), mais precisamente por volta de 1.830, Miguel Lino de Moraes, propôs a mudança da Capital para Água Quente, sob o argumento de que esta região era a mais povoada, e, havia uma intensa atividade comercial. No entanto, foi Couto Magalhães que foi um dos mais fervorosos defensores da mudança da capital, com o seguinte argumento,

“Quanto a salubridade, não conheço, entre todos os lugares por onde tenho viajado (e não são poucos) um onde se reúnam tantas moléstias graves. Quase se pode asseverar que não existe aqui um só homem são... Quanto às condições comerciais, eu não me estenderei. Basta ver o que há, para desanimar-me. Por mais desagradável que possa parecer no leitor a proposição seguinte, eu a exaro: o comércio aqui vive exclusivamente dos empregados públicos e da força de linha. Os meios de transportes são imperfeitos, a situação da cidade encravada entre serras, faz com que sejam péssimas e de difícil trânsito as estradas que aqui chegam. Em uma palavra... Goiás não só não reúne as condições necessárias para uma capital, como ainda reúne muitas para ser abandonada” (Citado por Palacin, 1.972: 13).

Constatamos também que na cabeça do legislador goiano, no final do século passado, e, na década de 10, a idéia mudancista ainda perfazia o universo de discussão, assim: “a Cidade de Goiás, continuará a ser a capital do Estado enquanto outra causa não deliberar o Congresso” (Constituição Política do Estado de Goiás, 1.898, art. 5º.).

Com o Movimento Revolucionário de 30, essas idéias serviram de bandeira de “mudança” da nova oligarquia que estava se apresentando como alternativa. No entanto, a idéia de mudança da capital não era apenas de Pedro Ludovico. Era um desejo de Vargas, era uma necessidade do capitalismo. A mudança da Capital representava a dinamização da economia goiana, incorporando-se mais e mais à economia nacional. Era, nesse momento, a meta política das oligarquias dissidentes.

A mudança da capital representava a superação do velho, da oligarquia conservadora caiadista, e, a ascensão do novo, do progresso, conforme as palavras do redator da revista Oeste, da época:

“Goiânia é como que a própria expressão, em termos urbanísticos do Brasil Novo, do Brasil que se redescobriu, do Brasil unificado num só corpo e num só espírito, do Brasil que coordenaram todas as nossas forças, orientando-as para fins altos e nobres, do Brasil que se ergueu do ‘berço esplêndido’ e começou, já a cavalgada da glória” (Figueiredo, sd: 220-221).

Dentro desse panorama mudancista e da grande perspectiva de progresso, o Lyceu não poderia ficar de fora desse processo, visto que naquele momento era o único estabelecimento de ensino secundário da rede pública na Capital que se encontrava equiparado ao Pedro II, e, além do mais, possuía uma excelente biblioteca, gabinetes de Física, Química, História Natural e Geografia, tudo muito caro e difícil de se encontrar no

mercado nacional. Além disso, criar na nova Capital outro colégio, deixando na cidade de Goiás o antigo Lyceu, teria o inconveniente de se ter de promover outro processo de equiparação.

O Lyceu através do Decreto nº 04, de 27 de novembro de 1.937, foi transferido para Goiânia, deixando os vilaboenses revoltados, visto que o Lyceu os acompanhava há noventa anos. A lamentação do povo da cidade de Goiás foi tanta, que o governo sensibilizado, decidiu, depois de algum tempo, criar em Goiás uma “sucursal do Lyceu”. Os vilaboenses não gostaram da palavra “sucursal”. O governo se justificou afirmando que essa palavra foi adotada para evitar um novo processo de reconhecimento e equiparação, pois se trataria do mesmo Lyceu antigo, já equiparado e agora desdobrado.

Com a mudança do Lyceu para Goiânia, os governantes goianos entenderam que a imagem do “velho” deveria ser deixada para o passado. Por isso, a primeira medida tomada foi a mudança de denominação da centenária instituição, passando, a partir daquela data, a ser denominado de Colégio Estadual de Goiás, conservando, durante dez anos este nome. Em 1.948, através da 122ª sessão da Congregação do Colégio Estadual de Goiás, realizada a 13 de agosto do referido ano, foi

comunicada aos presentes, pelo diretor, a nova denominação do estabelecimento, agora Colégio Estadual de Goiânia, nome que permaneceu até 1.976, quando, através da lei nº 8.110, de 14 de março de 1.976, a Assembléia Legislativa do Estado de Goiás aprovou e o governador Irapuã Costa Júnior sancionou a seguinte lei: “Art. 1º – Passa a denominar-se ‘Lyceu de Goiânia’ o Colégio Estadual de Goiânia”. Com essa denominação o Lyceu permanece até os nossos dias. Quanto ao velho Lyceu da Cidade de Goiás que fora trazido para Goiânia com a transferência da Capital, foi devolvido para os vilaboenses em 1.993, através de uma ordem de serviço de nº 039/93, expedida pelo então governador do Estado de Goiás, Íris Rezende Machado, à Secretária de Estado de Educação, Cultura e Desporto, nestes termos: “que viabilize as providências necessárias, para o retorno do Lyceu de Goyaz ao seu local de origem, a Cidade de Goiás, para o funcionamento a partir do Primeiro Semestre do ano de 1994”.

Depois de 56 anos de funcionamento em Goiânia, servindo aos goianienses, o velho Lyceu é devolvido aos seus antigos idealizadores, pois não tem mais o status que tinha na época da sua transferência para Goiânia, em 1.937. A sua transferência ocorre através de uma mera “ordem de

serviço”, sem festa, sem cerimônia, inclusive deixando para trás todo o seu acervo quase bicentenário.

Hoje, o Lyceu funciona na Cidade de Goiás como mais uma instituição de ensino médio público, com todos os problemas inerentes de uma escola pública: falta de recursos humanos qualificados e que estejam estimulados, falta de estrutura material e pedagógica e desvalorização profissional, mesmo tendo uma história de 154 anos de funcionamento, sendo que 98 deles na Cidade de Goiás.

12. O ensino da filosofia no “Lyceu” após a transferência para Goiânia.

A partir da transferência da capital para a região central do Estado, Goiás cresce rapidamente: há o desbravamento do Mato Grosso goiano, a campanha nacional de “marcha para o Oeste”, que culmina na década de cinquenta com a construção de Brasília, imprimem um ritmo acelerado ao progresso de Goiás.

Com toda essa movimentação, Goiás continua no setor econômico, com uma economia primária, com uma exploração extensiva de baixa produtividade. Em contrapartida a isso, as vias de comunicação realizam a integração com todo país e dentro do próprio Estado; assiste-se a

uma impressionante explosão urbana, com o desenvolvimento concomitante de vários serviços (a educação especialmente).

No campo educacional, Goiás, em obediência ao Plano da Grande Marcha, assumiu uma feição ruralista, tendo como preocupação a fixação do homem do campo no seu lugar de origem, reforçando a tese da vocação agrícola de Goiás. O conjunto das políticas implementadas, a partir desta época, foram com o intuito de garantir, para Goiás, sua integração e sua permanência definitiva no mercado nacional, como consumidor de manufaturados e fornecedor de produtos agropecuários baratos, necessários à sobrevivência e permanência do Centro-Sul como área dinâmica e hegemônica do capitalismo brasileiro.

Instalado em Goiânia, o antigo Lyceu de Goiás, inicialmente chamado de Colégio Estadual de Goiás, procurou implementar as políticas educacionais nacionais. Um exemplo disso é a assunção na sua totalidade da Reforma Capanema (Decreto nº 4.244/42).

Através dessa reforma, implantada na íntegra em Goiás, o panorama do ensino secundário não mudou muito, visto que continuou a ser enciclopédico e elitista, que procurava proporcionar uma cultura geral e humanística aos adolescentes que se preparavam para o ensino superior.

Vejamos como ficou a grade curricular do Colégio Estadual de Goiás, com a Reforma Capanema, no que diz respeito ao ensino secundário / 2º ciclo:

a) Curso Clássico com 3 séries:

DISCIPLINAS	SÉRIES
Português	I, II, III
Latim	I,II, III
Grego	Optativo
Inglês	Optativo
Espanhol	I, II
Matemática	I, II, III
História Geral	I, II
História do Brasil	III
Geografia Geral	II, III
Geografia do Brasil	III
Física	II, III
Química	II, III
Biologia	III
Filosofia	II, III

b) Curso científico com 3 séries:

DISCIPLINAS	SÉRIES
Português	I, II, III
Francês	I, II
Inglês	I, II
Espanhol	I
Matemática	I, II, III
Física	I, II, III
Química	I, II, III
Biologia	II, III
História Geral	III
História do Brasil	III
Geografia Geral	III
Geografia do Brasil	III
Desenho	II, III
Filosofia	II

O que se constata no 2º Ciclo é a existência de dois cursos paralelos: o clássico, que enfatizava a formação intelectual, além de um conhecimento de filosofia e um estudo das letras antigas, ou seja, um curso de humanidades, voltado para o ensino jurídico; e o científico, no qual a formação intelectual foi marcada por um estudo maior das ciências, ou seja, voltado para os cursos de medicina, farmácia...

O ensino da filosofia ocupou espaço tanto nos currículos do curso clássico quanto nos currículos do científico, sendo ministrado como disciplina obrigatória na 2ª e 3ª séries daquele e na 3ª série deste último. Apesar da disciplina se encontrar nos currículos e nos programas, o ensino da filosofia continuava a ser ministrado sem nenhuma conexão com a realidade em que se vivia. Ora, num país como o Brasil, onde a filosofia não foi outra coisa que exposição de doutrinas alheias, a interação com a contextualização histórica aqui também foi ignorada. Como dizia o filósofo suíço Pierre Thévenaz, a história da filosofia,

“ao tecer pacientemente todo o contexto histórico, aprofunda-se e orienta-se cada vez mais para uma história das idéias que se baseia na louvável intenção de não separar uma filosofia das condições políticas, sociais ou religiosas da época...” (Apud, Costa, 1960: 75).

É importante, pois, que a filosofia, que a reflexão filosófica, se faça acompanhar de uma história das idéias correspondentes, de modo que os problemas levantados pelo pensamento sejam estudados a partir e em função de um contexto específico, que os ajuda esclarecer.

Em Goiás, o Decreto nº 4.244/42 teve vigência até à implantação da Lei nº 4.024/61, quando, por intermédio da Resolução nº046, de 16 de fevereiro de 1.965, foi elaborado um novo regulamento para o Colégio Estadual de Goiânia (denominação que recebeu em 1.948).

Depois de quinze anos de disputas e lutas ideológicas entre educadores e políticos, foi enfim promulgada a Lei nº 4.024/61. A inovação que esta lei introduziu foi um certo grau de descentralização do ensino, com a possibilidade de as escolas optarem entre vários currículos. Aos Estados e aos estabelecimentos era permitido legalmente anexar disciplinas optativas ao currículo mínimo proposto pelo Conselho Federal de Educação, o que, na realidade, acabou não ocorrendo, pois os estabelecimentos muitas vezes não dispunham de recursos materiais e humanos para alterar o seu currículo, preferindo manter o antigo. O ensino secundário, o que nos interessa aqui, continuou com sua estrutura anterior, estando subdividido, portanto, em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, ambos compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico, cujas disciplinas, conforme a Lei nº 4.024/61, ficavam assim distribuídas:

Obrigatórias	Complementares	Optativas
Português	Desenho	Língua Moderna
Matemática	OSPB	Grego
Geografia	Língua estrangeira:	Mineralogia/Geologia
História	Moderna/clássica	Estudos Sociais
Ciências		Psicologia
		Lógica
		Literatura
		Artes
		Direito Usual
		Economia

		Contabilidade Biblioteconomia Puericultura Higiene e Dietética
--	--	---

Através da Resolução nº 046/65, em Goiás, e, especificamente no Colégio Estadual de Goiânia, o curso colegial tipo clássico, ficou com sua grade curricular assim estabelecida.³⁵

Disciplinas	Séries/nº de aulas		
	I	II	III
Português	4	4	4
História	3	3	4
Geografia	3	3	3
Filosofia	-	4	-
Francês	4	3	5
Inglês	3	3	4
Latim	4	4	4
Biologia	3	-	-

Como vemos, a filosofia foi sugerida, no sistema federal de ensino, como disciplina complementar do currículo, perdendo, assim, o seu caráter de obrigatória, para os cursos clássico e científico, como propunha a Reforma Capanema.

³⁵ Cf. Diário Oficial de Goiás, 11 de novembro de 1965, p. 4-16

Com a descentralização do ensino e a criação do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação, somente as disciplinas obrigatórias passam a ser indicadas pela instância federal cabendo aos Conselhos Estaduais indicar as complementares e as optativas. O que ocorreu, na realidade, foi que, criado em Goiás o Conselho Estadual de Educação, este continuou a sugerir a filosofia como disciplina complementar, ao lado de uma língua, que poderia ser o francês, o inglês ou o latim. A filosofia ficou garantida, portanto, no curso colegial tipo clássico, na 2ª série, com uma carga horária de quatro aulas semanais.

Quanto aos conteúdos ministrados, no Colégio Estadual de Goiânia, constatamos duas linhas de abordagens: uma da lógica e a outra, na linha da cosmologia.

A filosofia é, aqui, valorizada como necessária à medida que se apresenta como um instrumento da lógica, ou seja, “da grande arte do raciocínio” indispensável, também à formação científica. Por outro lado, a cosmologia, que é uma parte de filosofia da natureza que trata do mundo material como tal. Ou seja, a ênfase dada aqui na educação e a filosofia no seu contexto, é muito mais voltada para as ciências em si, do que para uma visão mais crítica, reflexiva e analítica da realidade.

O ensino da filosofia no Colégio Estadual de Goiânia, só foi interrompido, quando foi promulgada a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação, a de nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1.971, que entre outras coisas excluía o ensino da filosofia e, introduzia, em seu lugar, a EMC (Educação Moral e Cívica), que tinha por meta disseminar a ideologia do regime militar que se instaurou no Brasil e em muitos países de América Latina, a partir da década de 60.

Concluindo, podemos afirmar 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. É a legislação que organiza a educação e, portanto, quem a vota e a aprova representa o poder e os interesses das classes das quais ele emana. Nesse sentido, parece que a proposta da filosofia não compor a grade curricular na Lei nº 5.692/71, adveio de uma visão pragmática da educação escolar; adveio também da necessidade de se evitar o debate e a crítica, algo que era pernicioso para o regime autoritário, visto que a filosofia enquanto práxis seria capaz de fomentar uma reação junto às massas por intermédio de intelectuais orgânicos de oposição frente àquela estrutura hegemônica que se construiu no Brasil naquele momento.

13. Movimento pela volta da filosofia em Goiás.

O movimento pela volta da filosofia em Goiás não pode ser visto fora do contexto nacional. A reação do afastamento da filosofia e o posicionamento contrário às conseqüências da Lei nº 5.692/71 não tardaram a aparecer. Educadores e filósofos se mobilizaram e o debate foi aberto nos principais centros culturais do país. Discutiu-se o ensino médio profissionalizante, as licenciaturas curtas e longas... o afastamento da filosofia do ensino médio.

No que diz respeito à filosofia no ensino médio, é por volta de 1975 que melhor se esboçou o movimento visando sua reintrodução. Vejamos como isso se processou:

- Em 1.975, em encontro que reuniu filósofos de vários Estados, é fundada, no Rio de Janeiro, a hoje denominada Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas, SEAF, que elege, como o mais importante de seus compromissos, a luta pela reintrodução da filosofia no ensino médio.³⁶

- Em 1976, o Departamento de Filosofia da USP promove ampla discussão com professores das várias disciplinas do ensino médio da

³⁶ Além do SEAF, existem outros grupos e entidades de filósofos que também lutaram pela reintrodução da filosofia no ensino médio (AFB, IBF, CONPEFIL, Convivium).

rede pública do Estado de São Paulo, abrindo espaço para o debate da questão específica da filosofia no ensino médio;

- Alunos de filosofia da UFRJ e da PUC, no Rio de Janeiro, da USP e da PUC de São Paulo e da UFMG se engajam em vários movimentos de protesto e de reivindicação pela filosofia no ensino médio, nos últimos anos da década de 70 e nos primeiros da de 80;

- Em 1978, acontece o I Encontro de Professores de Filosofia, promovido pelo Convivium (entidade que congregava professores de filosofia e que, mais tarde, deu nome a um periódico) em São Paulo, abre espaço para a discussão da filosofia no ensino médio;

- Em 1981, o MEC convida onze consultores – professores de filosofia de vários pontos do país – para um encontro de três dias, em Brasília, do qual resultou um documento apresentando sugestões de temas para o ensino da filosofia no ensino médio, enviado a todos os Departamentos de Filosofia do Brasil;³⁷

- Em 1981, 1982 e 1983, realizam-se os Encontros Nacionais de Departamentos de Filosofia, no Rio de Janeiro, Goiânia e Santos,

³⁷ Os professores convidados pelo MEC foram os seguintes: Marilena Chauí; Olinto Pegoraro; Cósimo de Ávila; José Henrique dos Santos; Nélon Gomes; Álvaro Valls; Benedito Nunes; Ma. de Jesus Silva; Antônio J. Severino; Dermeval Saviani e Estevão Martins.

respectivamente, com a participação dos Departamentos de Filosofia de todo o Brasil. Desses encontros resultaram documentos enviados ao MEC, CFE (Conselho Federal de Educação) e ao CFC(Conselho Federal de Cultura) e que, entre outras recomendações referentes ao ensino e pesquisa em filosofia, explicitamente recomendam a obrigatoriedade do ensino da filosofia no ensino médio, a nível nacional;

- Ainda em 1976, é constituído um grupo de professores em Goiânia, liderado por professores do Colégio Lyceu de Goiânia (Denominação que recebeu neste mesmo ano), que tinham como propósito discutirem a necessidade da volta da filosofia no ensino médio nessa instituição. Esse grupo de professores reuniu-se várias vezes, no entanto, em função da pressão que passaram a receber do regime autoritário, esse grupo se desfez por volta de 1977;

- É promulgada a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1.982 que altera dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes à profissionalização no ensino de 2º Grau. Os artigos 4º e 5º da referida lei deixam, a critério do estabelecimento de ensino, a constituição do currículo pleno para atender, pela parte diversificada, aos planos da escola e aos alunos;

- A Ministra da Educação, Esther de Figueiredo Ferraz, em avisos encaminhados ao C.F.E. e C.F.C.³⁸ solicita, referindo-se à lei 7.044, “por necessária e oportunas”, a realização, por parte desses conselhos, de estudos sobre a inserção da filosofia no currículo do ensino médio;

- Departamentos de filosofia, das Universidades Federais do Paraná e de Minas, juntamente com as sedes regionais da SEAF nesses estados, iniciam estudos junto às secretarias estaduais de Educação, visando a reintrodução da filosofia no ensino médio em 1.985. O mesmo esforço ocorre no Rio Grande do Sul, São Paulo e Espírito Santo. O Estado do Amazonas reintroduziu a filosofia no ensino médio em 1.983;

- No Lyceu de Goiânia, a reintrodução da filosofia no ensino médio, aconteceu à revelia do Conselho estadual de Educação (CEE), pois não houve nenhum parecer nem resolução no tocante a esta matéria. Contudo o estabelecimento estava amparado pela Lei nº 7.044/82;

A reintrodução da filosofia no ensino médio no Lyceu de Goiânia deu-se em 1.985, por iniciativa de alguns professores e com a devida anuência do então diretor José Pimentel, em todas as turmas do 3º ano colegial, com 1 hora aula semanal, e, permaneceu até 1991, quando foi

³⁸ Cf. Avisos nº 119 e 120, ambos de 04 de maio de 1983.

extinta novamente pela então secretária estadual de educação, Terezinha Vieira dos Santos e cassado o mandato do diretor Pimentel, conforme relato da época;

Oficialmente, o ensino da filosofia no ensino médio, só retornou em Goiás em 1998, já na vigência da Lei nº 9.394/96, quando o CEE, através da Resolução nº 789, de 28 de novembro de 1.997, no seu art. 2º assim se expressou: “É facultado à unidade escolar incluir, em seu currículo pleno de ensino médio, ano letivo de 1.998, as disciplinas de Sociologia e Filosofia”.

Ainda em 1.998, foi elaborada, discutida exaustivamente e aprovada a Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, que foi o resultado de muita luta de todas as entidades envolvidas em educação, tendo como suporte o Fórum Estadual em defesa da Escola Pública, que resultou na Lei Complementar nº 026, de 28 de dezembro de 1.998, que determina no seu Art. 35 § 1º letra c: “as reflexões filosóficas e sociológicas serão conteúdo transversal no ensino fundamental e como disciplina no ensino médio”.

Esta proposta foi deturpada pela Resolução do CEE nº 568, de 22 de julho de 1.999, no seu Art. 11 § 3º: “no ensino médio devem ser incluídos conteúdos de Filosofia e de Sociologia”.

Sem dúvida, todos esses documentos, todas essas iniciativas manifestam as profundas contradições que constituem o próprio processo de reintrodução da filosofia no ensino médio e, de certo modo, reproduzem, as contradições que permeiam o sistema educacional como um todo.

A Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, Lei Complementar Nº 026/98 é muito mais clara e objetiva quanto ao ensino da filosofia, em relação a LDB (9.394/96), visto que a mesma não deixa nenhuma dúvida sobre a natureza da filosofia no ensino médio, colocando-a como disciplina a integrar a grade curricular das escolas de ensino médio no Estado de Goiás. Isto, no entanto, não fica explícito nos posicionamentos do Conselho Estadual de Educação, nas já citadas resoluções.

Quanto ao ensino de filosofia no Lyceu da Cidade de Goiás (para onde voltou em 1.993), como a maioria dos estabelecimentos no Estado, começou a implantar a filosofia a partir de 1.999, ainda de forma muito simples, por indefinição de carga-horária e pela completa falta de se

ter uma política oficial de implantação da disciplina pela Secretaria Estadual de Educação.

No tocante à LDB – 9.394/96 – e nos PCNs é que se evidencia uma enorme dubiedade. Quando se faz uma leitura mais acurada da LDB e das suas regulamentações resulta claro que a vontade dos legisladores era realmente deixar livre, ou melhor, a critério das escolas, a possibilidade de optar-se por ter ou não a disciplina de filosofia. Essa possibilidade de escolha manifesta uma vacilação do governo federal no momento de enfrentar a problemática da presença da filosofia na grade curricular do Ensino Médio. Se poderia dizer que se fosse assim, a filosofia teria sido colocada em caráter optativo. Isto mostra mais uma vacilação do legislador em querer agradar uma parcela da população desejosa pela volta da filosofia, sem querer desagradar a classe hegemônica do poder.

Nos PCNs, isto se evidencia ainda mais. Na “Parte IV– Ciências Humanas e suas Tecnologias”, em seu subtítulo denominado “Conhecimentos de Filosofia”, se lê: “A nova legislação educacional brasileira parece reconhecer, afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e (...) enfatiza a competência da filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação da

cidadania...”, e, mais claramente procurando descrever as “competências e habilidades a serem desenvolvidas em filosofia”, indica que ela deva ser efetivada enquanto um espaço específico na grade curricular: neste sentido, pode-se imaginar, perfeitamente, uma parte histórica e uma parte temática em um curso de filosofia. Mais uma vez fica evidente a contradição, quando se enfatiza a importância da filosofia, mas não garante a transmissão dos seus conteúdos, visto que a filosofia não está assegurada como disciplina na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96.

Podemos constatar outras dubiedades, por exemplo: é amplamente divulgado pelo governo a necessidade de guiar o processo de ensino-aprendizagem para o atendimento dos interesses do sistema produtivo, que exige hoje em dia trabalhadores criativos e com habilidades para além da destreza manual, capacidades identificadas (segundo o Governo) com aquelas desenvolvidas pela filosofia, e não pelas ciências, alheios ao tratamento reflexivo dos problemas e guiados pela particularidade na análise da realidade. Isso deveria significar, então, a presença obrigatória da filosofia no currículo, o que não foi feito. Vejamos que até a concepção de filosofia que o Sistema de Ensino tem é equivocada nas suas bases, visto que esta concepção de filosofia deve preparar o cidadão para se deixar domar pelo sistema neoliberal. Ao contrário do real

sentido da filosofia que é o exercício da reflexão, da análise e da crítica da realidade que oprime a maioria da população.

Essas contradições manifestas não podem ser interpretadas como um simples equívoco do governo. Pelo contrário, toda a legislação educacional parece-nos bastante acertada com os interesses do capital internacional. A LDB, em especial, conforme Saviani (1.997) permite tudo, não manda fazer nada, a não ser impossibilitar a intervenção de caráter deliberativo da sociedade organizada nos rumos da educação nacional – basta ver a submissão do Conselho Nacional de Educação ao MEC. Desta feita, a impressão imediata que se tem é que tudo fica a critério de uma “mão invisível” que manipula os conteúdos e formas educacionais ao sabor dos interesses do mercado. O Estado vai perdendo o seu papel, diminuindo-o de acordo com o que exige a onda neoliberal do “Estado Mínimo”. No que se refere à concepção da LDB aprovada, Saviani é objetivo ao afirmar que,

“...se trata de um documento legal em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional. (...) um texto inócuo e genérico, uma “LDB minimalista”, na expressão de Luiz Antônio Cunha, (...) compatível com o “Estado mínimo”, idéia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante” (Saviani, 1997: 199s).

Em função de todos esses “acertos” patrocinados pelas elites ao longo da História Nacional, podemos afirmar que quando a filosofia esteve presente nos currículos caracterizou-se pela abstração, servindo somente para potencializar a capacidade da classe proprietária em dominar e dirigir o coletivo social, sendo que enquanto uma visão de mundo organicamente vinculado às classes expropriadas e subalternas ainda está por se realizar.

Afinal, há filosofias e filosofias, as que questionam, as que respondem, as de legitimação e as de crítica. Uma análise, mesma a mais superficial, revelaria os contornos das várias posições que evoluíram nesse processo de maneira mais ou menos direta, no encontro mais ou menos conflitante com questões ideológicas ou religiosas.

Não queremos aqui aprofundar essa discussão. De qualquer forma, cabe salientar que a questão da filosofia no ensino médio deixou de ser preocupação exclusiva de alguns poucos professores e alunos de filosofia, para, aos poucos, conquistar uma quase-unanimidade de posições favoráveis à presença da filosofia no ensino médio.

E, essa quase-unanimidade nos leva a colocar algumas questões. No início do processo, por exemplo, muitos eram os argumentos

contrários à filosofia no ensino médio, e setores predominantes da *intelligentzia* eram favoráveis mesmo à extinção pura e simples do ensino da filosofia no nível médio.³⁹ Enfatizava-se a necessidade de maturidade para dedicar-se à filosofia, a necessidade de resultados de “alto nível” dos trabalhos filosóficos; em suma, afirmava-se que a Filosofia deveria ser a tarefa de especialistas bem treinados. Sendo assim, a graduação e pós-graduação se apresentariam como *locus* privilegiado no ensino da filosofia.

Em relação ao ensino médio, a argumentação enfatizava a precariedade da formação dos professores, de forma que seria preferível não haver filosofia à alternativa de tê-la mal ministrada. Havia ainda uma outra ordem de argumentação, mais radical, que questionava a própria existência de cursos de filosofia em qualquer nível, à medida que o estado de miséria social e econômica do País tornava o exercício da filosofia um luxo, um elitismo desprovido de sentido que favoreceria somente aos interesses da classe dominante.⁴⁰

Com a nova Lei de Educação – a Lei nº 9.394/96 -, procura-se reorientar timidamente a política educacional no nível médio no sentido de sua “humanização”. Ora, quer nos parecer que a “quase-unanimidade” de

³⁹ Em 1980, no Encontro de Professores de Filosofia promovido em São Paulo; pelo CONVIVIAM, foram inúmeras as propostas contrárias à filosofia no ensino médio.

⁴⁰ Cf. Marilena Chauí, Graduação em Filosofia, 1980.

intenções favoráveis à presença da disciplina filosófica nesse grau de ensino se insere nesse quadro. cremos que é possível pensar na hipótese de que a reimplantação da filosofia está sendo vista por alguns setores como mais uma forma de contornar o problema maior da própria falência do ensino médio no Brasil, que é um grande equívoco.

Concluindo, podemos afirmar que a educação e a filosofia inserida no seu contexto pode ter um papel transformador dentro da escola e conseqüentemente dentro da sociedade. Nesse sentido, a principal colaboração que a escola pode oferecer é franquear às camadas populares o acesso ao saber elaborado a fim de que, apropriando-se dos instrumentos intelectuais e culturais que atualmente ainda mantém-se como privilégio de poucos, possam colocar-se em situação de maior igualdade perante estes e, por conseguinte, agir em favor da mudança pessoal e social. A história educacional mostra que a filosofia ainda não foi trabalhada nesta perspectiva no Brasil visto que ora ela servia como simples propedêutica para o ingresso nas Academias ou simplesmente servia para referendar um modelo político-ideológico “necessário” a cada momento histórico, como por exemplo, o processo de industrialização e o desenvolvimento das ciências em geral, ensinava-se Lógica e Cosmologia.

Esse saber elaborado que as camadas populares precisam dominar “envolve o aprendizado da “expressão oral”, da “leitura”, da “escrita”, dos conhecimentos técnicos-científicos necessários ao controle técnico e social do processo de produção” (Coelho,1989:46), enfim, dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento que devem compor o currículo escolar, incluindo a filosofia com seus conteúdos específicos(História da Filosofia e terminologia própria),nas diferentes etapas do processo de escolarização.

Nesse sentido, os mesmos saberes que servem às camadas dominantes, por estarem comprometidos com as exigências da divisão social do trabalho, servem também às camadas dominadas em sua luta pela transformação social como instrumento de “desmascaramento das atuais relações sociais”(Sanfelice,1986:91-2). A filosofia como sinônimo de criticidade, reflexão e como *Paidéia* jamais se fez presente no ensino da filosofia no ensino médio em Goiás e no Brasil, infelizmente, além de ter sido censurada em vários momentos da sua presença nesse e em outros graus de ensino.

Insistimos ainda que, enquanto Goiás e em outros estados brasileiros relutam no sentido da volta da filosofia no ensino médio, ao

contrário disso, quase todos os países do mundo estão preocupados e lutando pela sua implantação em todos os níveis de ensino, conforme nos atesta a Declaração de Paris pela Filosofia, “Deve garantir-se em todas as partes e a todos os indivíduos a atitude filosófica livre, sob todas as formas e em todos os lugares em que ele possa exercer-se” (1995).

CONCLUSÃO

Depois de muitas incursões no decorrer desta reflexão, a pergunta que sempre ficou latente, foi a seguinte: qual deve ser, afinal, o sentido, o papel do ensino de filosofia no ensino médio?

Mostrei que o papel do ensino da filosofia no ensino médio deve se pautar pelo exercício da crítica, da reflexão e da superação do senso comum. Numa sociedade marcada pela existência de classes sociais com interesses antagônicos e irreconciliáveis, a classe dominante precisa dissimular a exploração que exerce sobre a classe dominada para que possa preservar-se na condição hegemônica, ao passo que, para esta última, a manifestação da crítica, da reflexão é uma exigência fundamental para a transformação da estrutura social que a oprime e, por conseguinte, para sua libertação.

Conforme tentei argumentar logo no primeiro capítulo, apresentando a filosofia no sentido de criticidade, que tem como pano de fundo a transformação da realidade. Assim, ela possui um caráter essencialmente revolucionário, à medida que ela atende aos interesses da classe dominada servindo-lhe como um dos instrumentos de transformação

social. Para a classe dominante, contudo, a filosofia enquanto crítica e reflexão representam um empecilho, um entrave aos seus objetivos de perpetuação de sua hegemonia.

Mesmo com o suposto fim da ditadura civil-militar, ainda estamos longe de um regime verdadeiramente democrático. Basta recordarmos, como exemplo, o pronunciamento do Senador Antônio Carlos Magalhães, sobre a intervenção das Forças Armadas, para garantir à sociedade os seus “direitos” e manter a ordem interna, embasada em dispositivo constitucional. No plano educacional, especificamente, há o notório descaso com o ensino público, agravando ainda mais problemas como o analfabetismo, a evasão escolar, a repetência, o aviltamento salarial e a falta de professores.

Frente a este quadro, qual seria então o papel da filosofia e a sua importância no ensino médio? Para enfrentarmos esta dificuldade, temos que considerar alguns aspectos.

O primeiro aspecto refere-se à consideração da influência que a infraestrutura exerce sobre a superestrutura da sociedade. Essa influência não se dá numa relação unilateral, nem de forma absoluta. Apesar do elemento preponderante nesta relação ser a base econômica da sociedade,

esta também sofre determinações das diversas instâncias que compõem a superestrutura, (as quais refletem em seu interior as contradições e os conflitos, a luta de classe) que caracterizam a estrutura social.

Nesse sentido, o sistema educacional, se, por um lado, é de fato planejado para fins de reprodução da estrutura social, não é apenas isto o que faz. De alguma forma, este mesmo ensino reprodutivista exerce também, ao mesmo tempo, ainda que em menor escala, uma função revolucionária: primeiro porque os professores, como qualquer outro segmento da sociedade, não constituem um bloco homogêneo, coeso, que pensa e age numa única direção. Ao contrário, representam no interior da escola as forças políticas em conflito no seio da sociedade, com as quais estão (mais ou menos conscientes) comprometidos, de modo que o direcionamento dado ao trabalho pedagógico manifesta diversos interesses; segundo porque não há como evitar que os conteúdos transmitidos na escola sejam úteis também para a transformação da sociedade, pois cada pessoa tem uma forma própria de assimilação dos conteúdos, o que possibilita que mesmo sendo transmitidos de forma acrítica, a pessoa o assimila e o reelabora de modo crítico, já que sua visão de mundo não é formada só pelo o que é transmitido pela escola, mas por várias mediações.

A filosofia sendo uma disciplina reflexiva e crítica pode se constituir em mais um elemento de contradição no interior do ensino médio, agindo como um fator de negação da estrutura social, como mecanismo de transformação. Nesse sentido, lutar pela reformulação do ensino, em particular pela inclusão da filosofia no nível médio de fato, não apenas de direito, pode ser também uma forma de lutar pela superação da estrutura social.

Diga-se de passagem, porém, que a educação, proposta neste trabalho, não transforma a realidade de maneira direta e imediata. A sua função no processo revolucionário é uma função de mediação e se realiza à medida que ela contribui para a instrumentalização teórico-prática dos educandos e para a elevação do seu nível cultural e de consciência a fim de que se tornem agentes da transformação. Logicamente, o ensino de filosofia, como parte desse processo educacional mais amplo, obedece a este mesmo raciocínio.

O segundo aspecto está relacionado à idéia de que é necessário a introdução de disciplinas com potencialidade crítica como a filosofia, mas também é necessário a reforma de todo o sistema de ensino. É preciso considerar que se, por um lado, as matérias que compõem a grade

curricular de um determinado grau de ensino são escolhidas em função dos princípios teórico-ideológicos que os norteiam e dos objetivos políticos que visam, por outro lado, são os professores, no trato cotidiano de suas disciplinas, que viabilizam ou não esses princípios e objetivos. Dito de outra forma, aqui também a relação entre os princípios teóricos e políticos que regem o sistema educacional como um todo e as matérias que compõem as grades curriculares dos diversos graus de ensino, não é uma relação de determinação absoluta, mas uma relação dialética. Ambos se determinam mutuamente. Por esta razão, não há nenhuma incoerência em reivindicar a inclusão da filosofia enquanto disciplina crítica e revolucionária num currículo conservador e alienante: o que se espera é que ela seja um elemento de contradição também neste sentido, colocando em questão a própria estrutura curricular do ensino médio, mesmo deste ensino médio que temos, pode se constituir em um fator de negação e de transformação do sistema educacional como um todo.

O terceiro aspecto que queremos enfatizar, diz respeito ao fato de que o desenvolvimento dos educandos em sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade e no despertar para a sua condição de sujeitos da transformação dessa realidade, não é tarefa exclusiva da filosofia e dos filósofos, mas de todos aqueles que desejam

verdadeiramente a superação da atual ordem social. É preciso reconhecer então que o professor de filosofia não está sozinho na luta, devendo, portanto, se articular com os colegas que comungam este mesmo compromisso a fim de que possam desenvolver um trabalho coletivo solidário. Quanto mais pessoas estiverem engajadas nesta tarefa e quanto mais organizadamente ela for desempenhada, mais rapidamente poder-se-á atingir os objetivos almejados.

A filosofia, pela sua natureza, e realizando-se como reflexão e crítica sobre os problemas da realidade, constitui elemento indispensável à instrumentalização teórico-prática dos educandos, para que possam situar-se para além do senso comum e ascender a uma consciência mais crítica da realidade e de sua existência.

Registro ainda uma questão que considero de grande importância para o avanço da reflexão aqui desenvolvida. Começa se delinear uma tendência para se compreender o ensino médio segundo a concepção da Politecnia, na qual acredito e defendo. Trata-se, então, de indagar se é possível articular a defesa da necessidade da filosofia no ensino médio com esta concepção de educação. Haveria lugar para a

filosofia num currículo de ensino médio segundo a concepção da politecnia?

Em princípio, a concepção politécnica supõe a superação da divisão entre trabalho intelectual (concepção) e trabalho manual (execução). No fundo, trata-se de superar a dicotomia entre conhecimento e atividade produtiva, entre teoria e prática, entre reflexão e ação. A concepção politécnica leva em consideração que a formação deve formar o cidadão para o trabalho produtivo e para o exercício do governo, da gestão da empresa ou do Estado. A filosofia, na forma como vem sendo concebida neste trabalho, caracteriza-se por ser uma reflexão que é, ao mesmo tempo, teórica e prática, isto é, uma reflexão que tem origem na experiência vivida na qual brotam os problemas que serão objetos da análise radical do sujeito e que retorna à prática à medida que ésta é repensada e reformulada à luz das respostas obtidas com esta reflexão. Podemos dizer que a filosofia se constitui numa práxis. Nesta perspectiva, a presença da filosofia no ensino médio não pode representar um auxílio significativo no processo de superação daquela dicotomia?

A politécnica busca romper com a fragmentação do trabalho fazendo com que o trabalhador, que hoje detém o conhecimento de uma

pequena parcela do processo produtivo do qual participa (o que se constitui em um dos fatores de sua alienação), passe a dominá-lo na sua globalidade. Para tanto, é preciso que desenvolva uma visão de totalidade desse processo, isto é, que compreenda não apenas a forma como se articulam as diferentes fases de concepção e de execução desse processo mas, mais que isto, que seja capaz de captá-lo em sua interação com o contexto mais amplo (econômico, político, social, cultural, etc) em que está inserido. Só assim poderá obter um verdadeiro conhecimento da realidade do trabalho e tomar consciência da necessidade de agir para transformá-la. Ora, um dos aspectos que define a natureza da filosofia é o seu caráter global: ocupa-se de qualquer objeto que se apresente como problema num determinado momento e procura realizá-lo numa perspectiva de conjunto, de totalidade. É nisto, aliás, que a filosofia melhor se distingue da ciência. Assim, não pode ela, mais que qualquer outra disciplina, oferecer uma contribuição preciosa para o desenvolvimento nos educandos dessa capacidade de analisar aspectos particulares da realidade numa perspectiva de totalidade?

A concepção de politecnia propõe que, no caso do ensino médio, se busque explicitar a vinculação entre o saber e o processo produtivo. Este saber, cuja socialização é função específica da escola, é histórico e socialmente produzido e abrange diversas áreas do

conhecimento, entre elas, a filosofia. Isso significa que a explicitação das relações entre o saber e o processo produtivo deve tomar como objeto também o conhecimento filosófico historicamente produzido. De fato, parece lógico que um ensino centrado na problemática do trabalho não deixa de considerar todo um conjunto de idéias e teorias filosóficas que, ao longo da história, pretenderam explicar, justificar e/ou superar determinadas formas de produção e de relações sociais.

Diante do que foi exposto, creio que o ensino da filosofia não será incompatível com um currículo de ensino médio calcado nos princípios da politecnicidade, que tem por objetivo a formação para a produção, como também e sobretudo, a formação no sentido da gestão e da direção.

Concluindo, afirmamos que jamais podemos privar os jovens de hoje do contato com a filosofia. A filosofia, que possui um inestimável instrumental de análise da realidade, poderá contribuir para que os jovens possam construir um novo amanhã. Não se trata de supervalorizar a importância da filosofia, mas de reconhecê-la como uma forma de realização mais plena das possibilidades humanas. Eis aí o sentido fundamental do ensino de filosofia no ensino médio.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. *Terminologia e filosofia*. Madrid: Taures, 1977.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ALVES, M^a Helena Moreira. *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)*. 2^a edição., Petrópolis: Ed. Vozes, 1984.
- AMERICANO DO BRASIL, Antônio. *Súmula de história de Goiás*. 2^a ed. Goiânia: Depart. Estadual de Cultura, 1961.
- APPEL, J. Emmanuel. *Notas para uma teoria da educação*. In: Textos da SEAF, n. ° 1, ano 1, jan/abr 1980.
- ARAPIRACA, J. Oliveira. *A USAID e a Educação Brasileira: um Estudo a Partir de uma Abordagem Crítica da Teoria do Capital Humano*. Ed. Cortez - Autores Associados, 1982.
- _____. *Mais uma Vez Convocados/Manifesto ao Povo e ao Governo*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro: Ed. INEP, 31(74): 3-24, ab/jun, 1959.
- AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira*. 2^a edição, 1944.
- _____. *A reconstrução educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Rio Janeiro, 1932.
- BASBAUM, Leôncio. *História Sincera da República*. Rio de Janeiro: Ed. Livraria São José, 1958.
- BERTRAN, Paulo. *Formação Econômica de Goiás*. Goiânia: Oriente, 1978.
- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais, Questões da Nossa Época*. S. Paulo: Ed. Cortez, 1997.
- BORGES, Barsanulfo Gomides. *O despertar dos dormentes; estudo sobre a Estrada de Ferro de Goiás e seu papel nas transformações das estruturas regionais: 1909-1922*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1990.
- BOSI, Alfredo. *Cultura Brasileira*, In: *Filosofia da Educação Brasileira*., Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1983.
- BOYNARD, Aluizio Peixoto; GARCIA, Edília Coelho e ROBERT, Iracilda. *A Reforma do Ensino*. São Paulo: Ed. Lisa, 1972.
- BRANCATTI, Paulo Roberto. *O ensino de filosofia no 2º grau: uma necessidade da leitura do cotidiano*. Piracicaba/SP: UNIMEP, 1993.
- BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.
- BURNS, E., MAC e NALL. *História da civilização Ocidental*. Vol.1e2 Porto Alegre: Ed. Globo, 1974.

- CARDOSO, Fernando Henrique. *O Modelo Político Brasileiro e Outros Ensaio*. 2ª edição. S. Paulo: Ed. Difel, 1973.
- _____. e FALETTO, E. *Dependência e Desenvolvimento na América Latina; Ensaio de Interpretação Sociológica*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1977.
- CAMPOS, Francisco Itami. *Coronelismo em Estado periférico*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1977.
- _____. *Questão Agrária: bases sociais da política goiana (1930-1964)*. São Paulo. 1985. Tese de Doutorado, FFCH/USP.
- CARNEIRO, Eliana Maria França. *Educação em Goiás de 1964 a 1978: A Política que não é a do ensino*. Rio de Janeiro, 1984. Dissertação de Mestrado. IESAE/FGV
- CANESIN, Maria Teresa & LOUREIRO, Valderês Nunes. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG. 1994.
- CAPELATO, M. H. *Os arautos do liberalismo*. Imprensa Paulista (1920-1945). São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CARTOLANO, Maria Tereza Penteado. *Filosofia no Ensino de 2º Grau*. S. Paulo: Cortez, 1985.
- CHAIM, Marivane Matos. *Os aldeamentos indígenas na capitania de Goiás*. Goiânia: Oriente, 1974.
- CHAUÍ, Marilena. *Graduação e Pós-Graduação em Filosofia*. SEAF, ano 1, nº 1, Rio de Janeiro, 1980.
- _____. *Convite à filosofia*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *Filosofia e cultura*. Manuscrito, 1986.
- CHAUL, Nars N.F. *A Construção de Goiânia e a transferência da capital*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1988.
- CHÂTELET. F. *La filosofia de Los Pofesores*. Madrid: Ed. Fundamentos, 1971.
- COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- COMBLIN, Joseph. *Ideologia da Segurança Nacional*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- COSTA, J. Cruz. *Contribuição à História das Idéias no Brasil*. 2ª edição.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- _____. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- _____. *Panorama da História da Filosofia no Brasil*. São Paulo: Cultrix, 1960.
- COSTA, Lena Castelo Branco Ferreira. *A Lei Rivadávia: sua aplicação em*

- Goiás. Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás. Goiânia junho, 1978.
- CUNHA, Luiz A. *A universidade Temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- CURY, Carlos R. Jamil. *A Profissionalização do Ensino na Lei 5692/71*, INEP-MEC (mimeo) s/d.
- _____. *Educação e Contradição. Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985 (Col. Educação Contemporânea).
- DANGEVILLE, Roger. *Crítica da educação e do ensino, de Marx e Engels*. São Paulo: Moraes, 1978.
- DEBRUM, Michel. *Gramsci: filosofia, política e bom senso*. Tese de livre-docência. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: Unicamp, 1982.
- FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930*. 11ª edição, S. Paulo: Brasiliense, 1987.
- FERREIRA, Joaquim Carvalho. *Presidentes e governadores de Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG. 1980.
- FIGUEIREDO, Paulo A. de. *Variações em torno de Goiânia*. In: Revista Oeste, s/d.
- FOUGEYROLLAS, Pierre. *A filosofia em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. S. Paulo: Cortez, 1979.
- FREITAS, Luis Carlos. *Formação de Professores: Pensar e Fazer*. São Paulo: Cortez, 1998.
- GODOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação. Um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. S. Paulo: Cortez, 1993.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. "O Entusiasmo Pela Educação" e o "Otimismo Pedagógico" Numa Perspectiva Dialética. Revista da ANDE, 1985.
- GIANOTTI, J. A. *A pesquisa filosófica no Brasil* In: Manuscrito. Revista do Centro de Lógica e Filosofia do IFCH – Unicamp: Julho de 1983.
- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 10ª ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- _____. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 2. Edição: Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império do Brasil*. São Paulo: Ed. USP, 1972.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- HORKHEIMER, Max. *A função social da filosofia*. In: *Correio do Povo*, Caderno de Sábado, 11/11/1978.
- IANNI, Octávio. *O colapso do Populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- JARGER, W. *Paidéia: A formação do homem grego*. São Paulo: Herder, 1995.
- KOSIK, Karel. *Didática do concreto*. 2ª ed. Trad. de Célia Neves e Alderico Turíbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRAPIVINE, V. *O que é materialismo dialético*. Lisboa: Ed. Moscou/Progresso, 1986.
- LAGUEUX, Maurice. *Pourquoi enseigner la philosophie?* In: *Porquoi la philosophie*. Les Presses de L'université du Québec, 1970.
- LEITE, Márcia de Paula. *O Futuro do Trabalho/Novas Tecnologias e Subjetividade Operária*. S. Paulo: Scrita/Fapesp, 1997.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da Educação Pública: A instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII*, São Paulo: Edições Loyola, 1981.
- LUZ, Maria Amélia de Alencar. *Estrutura fundiária em Goiás. Consolidação e mudanças (1850-1910)*. Goiânia, 1982. Dissertação de Mestrado, UFG.
- MACEDO, Newton de. *História de Portugal*. Ed. Monumental do 8º Centenário, t. 6.
- MAGALHÃES, Couto de. *Viagens ao Araguaia*. 3ª ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1934.
- MANCUSO, Dionéia. *A função orgânica dos intelectuais em Gramsci*. Educação e Sociedade. São Paulo: ano 1,n.1, jul. 1979.
- MARCIEL, Carlos F. *Um Estudo-Pesquisa Sobre o Ensino Secundário de Filosofia*. Ed. MEC-INEP, 1959.
- MARÍAS, Julián. *História da Filosofia*. 2ª edição, Porto: Ed. Souza e Almeida s/d.
- MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- _____. *O Capital* Apresentação de Jacob Gorender, coordenação e revisão de P.Singer. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1984-85.
- _____. *Testos Filosóficos*. Lisboa: Martins Fontes, 1975.

- _____.- ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hicitec, 1986.
- MATTOS, Raimundo José da Cunha. *Chorographia Histórica da Província de Goyaz*. In: Revista Trimestral do Instituto Histórico, Geographico e Ethnographico do Brasil. Rio de Janeiro, t. 28. P. 1.
- MIRANDA, Telma C. *Expropriação e segregação: Trajetória de vida e representação de um grupo migrante em Goiás*. Belo Horizonte, 1984, Dissertação de Mestrado, UFMG.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e a República*. Rio de Janeiro, 1941. GV (MEC-INEP)
- MORAES, Maria Augusta Sant'Anna. *História de uma oligarquia: os Bulhões*. Goiânia: Oriente, 1974.
- MOREYRA, Sérgio Paulo. *A independência de Goiás*. Revista de História. São Paulo, nº 94, 1973.
- NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A ilusão pedagógica; 1930-1945: Estado, sociedade e educação em Goiás*. Goiânia. CEGRAF/UFG. 1994.
- NUNES, César aparecido. *A construção de uma nova identidade para a filosofia no 2º grau: contradições e propostas*. Campinas-SP: UNICAMP, 1990.
- PALACIN, Luís. *A fundação de Goiânia e o desenvolvimento de Goiás*. Goiânia: Oriente, 1976.
- _____. *Goiás 1722-1822. Estrutura e conjuntura numa Capitania de Minas Gerais*. Goiânia: Oriente, 1972.
- PEIXOTO, Afrânio. *Cem anos de ensino primário (1826-1926)*. In: Livro do Centenário da Câmara dos Deputados, Rio de Janeiro: Brasil Ed., 1926, V. I.
- PEIXOTO, Afrânio. *Noções de história da educação*. 2 ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional. 1936.
- PRADO, Jr. C. *O que é filosofia*. In: Col. Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação brasileira: a Organização Escolar*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- RODRIGUES, José Carlos. *Constituição Política do Império do Brasil*. Laemmert, 1863.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1980.
- ROSA, Joaquim. *De Totó Caiado a Pedro Ludovico*. Goiânia: Cultura Goiana/Oriente, 1980.

- ROSA, Maria Luiza Araújo. *Dos Bulhões aos Caiados*. Goiânia: Editora da UCG, 1984.
- ROUANET, Sérgio P. *Imaginário e Dominação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- _____. *As Razões do Iluminismo*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1987.
- SÁ, Celso Pereira de. *O intelectual na sociedade de massa*. Fórum Educacional. Rio de Janeiro: vol.6, n. 4, out./dez. 1982.
- SANFELICE, José Luís. O ato pedagógico e o ensino da filosofia. In: *O ensino da filosofia no segundo grau*. Henrique Nielsen Neto (Org.). Campinas: Sofia Editora, 1986.
- SANT'ANNA, Maria Augusta Moraes. *História de uma oligarquia: Os Bulhões*. Goiânia: Oriente, 1974.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1997 (Coleção Educação Contemporânea).
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Ed. Autores Associados, 1996.
- _____. *Escola e democracia*. In: Col. Polêmicas de Nosso Tempo, São Paulo: Cortez, 1983.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação: ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- _____. *Métodos de estudos para o segundo grau*. São Paulo: Cortez/Associados, 1984.
- _____. Antônio Joaquim. *A expressão histórico-cultural da filosofia*. Feusp: 1989(mimeo).
- _____. Antônio Joaquim. *O papel da filosofia no Brasil-Compromissos e desafios atuais*. Reflexão. Campinas: Cortez, n.17, mai./ago. 1980.
- SCHMITZ, Egídio. *Os jesuítas e a educação-A filosofia educacional da Companhia de Jesus*. Porto Alegre: Unisinos, 1984.
- SILVA, Ana Lúcia. *A revolução de 30 em Goiás*. São Paulo: Tese de doutoramento, USP.
- SILVA, Nancy Ribeiro Araújo. *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975.
- SILVA, Paulo V. da. *Breviário de Legislação e Cultura*. Brasília, C.D. I, 1978.
- SILVEIRA, Renê J. Trentin da. *Ensino de Filosofia no 2º Grau: em Busca de um Sentido*. (Dissertação de Mestrado) Ed. UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas: 1991.
- SOUBOUL, A. *História da Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

- SOUZA, Luiz Antonio da Silva e, Pe. *O descobrimento da Capitania de Goyaz. Governo, população e coisas mais notáveis*. Goiânia: Ed. UFG, 1967.
- SOUZA, Luiz Alberto de. *O intelectual orgânico: a serviço do sistema ou das classes populares?* Educação e Sociedade. Encontros com a Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: vol. 3, set. 1978.
- STEWART, Tomas. *A Capital Intelectual*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.
- TAVARES, Maria da Conceição. *Da Substituição de Importações ao Capitalismo Financeiro*. 4ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- TORRES, J. C. Brum. *Por que Filósofo?* Caderno de Sábado, Correio do Povo 11/11/1978.
- VALLS, Álvaro. *Entrevista*. Jornal Zero Hora de Porto Alegre -13/04/83.
- VERNANT Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. São Paulo: Difel, 1986.
- ZINGER, John H. *Desperte o Líder Que Há em Você*. São Paulo: Editora Futura 1999.

DIVERSOS (FOLHETOS, MEMÓRIAS ETC.)

- ALMEIDA, Victor Coelho de. *Teses com que se inscreve ao concurso à Cadeira de Philosophia do Lyceu de Goyaz*. 1929, (MB).
- COUTO, Goyaz do. *Memórias e belezas da cidade de Goyaz*. (Conferência) (MB).
- VIGGIANO, Pedro. *O ensino no tempo da província*. Goiânia: O Popular, 1956.
- _____. *Centenário do Lyceu de Goyaz*. Goiânia: Departamento Estadual de Cultura, 1947.

ARTIGOS DE JORNAIS

- O DEMOCRATA. 14 v. (contendo todos os números editados nos anos de 1917 a 1930. Arquivo Particular de Consuelo Caiado, Cidade de Goiás).
- A REFORMA da Instrução. *O Publicador Goiano*. Goiás, 1º./mar/1886.

INSTRUÇÃO Obrigatória. *A Tribuna Livre*. Goyaz, 18/abril/1879.

INSTRUÇÃO Popular. *A Tribuna Livre*. Goyaz, 29/Mar/1879.

INSTRUÇÃO Secundária. *A Tribuna Livre*. Goyaz, 11/Jun. /1881.

DOCUMENTOS OFICIAIS

CAIADO, Brasil Ramos. *Revista Informação Goiânia*. Goiás, Jul. 1929.

REGISTRO de Correspondência da Inspectoria Geral da Instrução Pública.
Relatório n 3, Livro n 18, 15 Jan. 1891, Goiás (MB).

RELATÓRIO apresentado ao Dr. Getúlio Vargas, D.D Chefe do Governo
pelo Interventor de Goiás, 1933.

RELATÓRIO apresentado ao Dr. Getúlio Vargas, por Dr. Pedro Ludovico
Teixeira. *Correio Oficial*. Goiânia, 30 dez. 1939.

Lei n 09, de 20 Jun. 1846, Vol. Nº 01 – *Criação do Lyceu de Goyaz*. (MB).

Culto Público. Seminário Episcopal (criação, instalação, supressão). Vol.
24 (MB).

Professores Régios (Ofícios, certidões, requerimentos...) vol. 366. Pessoas
e Ocupações (MB).

1º Livro de Notas sobre Instrução e outros assuntos. Arquivo Americano do
Brasil (MB).

LIMA, Miguel da Rocha. *Mensagem Presidencial*. Goiás, Semanário
Oficial, 20 Maio 1907.

JUBE, Joaquim Rufino Ramos. *Mensagem Presidencial*. *Correio Oficial*,
Goiás, 1917.

RESOLUÇÃO nº 26 de 8 Jan. 1862. In. Livro da Lei Goiana, Tomo XXVI,
Art. 4º (MB).

Goiás (Estado) Decreto-Lei nº 145 de 9 Dez. 1961.

Lei nº 13 de 23 de julho de 1835. In: *Coletânea de Leis da Província de
Goiás-1835* (MB).

A Tribuna Livre de Goyaz, 1 de fev. nº 50, 1879 (MB).

Ofício Nº. 20, fevereiro de 1847 (MB).

Termo de Instalação do Lyceu de Goyaz, Livro nº 01, 14 de fevereiro de 1847 (MB).

Mensagem Presidencial à Assembléia, em 1848, pelo Presidente Interino, Antônio de Pádua Fleury, 1848 (MB).

Lei Nº 07, de 22 de novembro de 1855 (MB).

Lei Nº 405, de 03 de agosto de 1868 (MB).

Resolução Nº 676, de 03 de agosto de 1882 (MB).

Resolução Nº 375, de 10 de setembro de 1864 (MB).

Resolução Nº 417, de 13 de outubro de 1868 (MB).

Relatório à Assembléia Legislativa, em 1871, pelo Presidente Antero Cícero de Assis, Typographia Provincial.

Resolução Nº 462, de 19 de julho de 1871, Colleção das Leis da Província de Goyaz, 1871, Arquivo Público do Estado.

Lei Nº 38, de 31 de julho de 11893 (MB).

Lei Nº 186, de 13 de agosto de 1898 (MB)

Mensagem Presidencial de José Inácio Xavier de Brito à Câmara, em 1895 (MB).

Decreto-Lei Nº 1590, de 08 de janeiro de 1906 (MB).

Decreto-Lei Nº 6.636, de 05 de setembro de 1907. A Imprensa, Nº 168 de 10 de outubro de 1907. Gabinete Literário.

Memória Histórica do Lyceu de Goyaz, de Francisco Ferreira dos Santos Azevedo, em o Democrata, novembro de 1922.

Decreto-Lei Nº 4470 de 20 de agosto de 1917, arquivo do Lyceu (MB).

Livro Nº 12, fls. 1, Registro de diversos papéis da diretoria do Lyceu (Reequiparação do Lyceu, em 1918), Arquivo do Lyceu (MB).

Lei Nº 782, de 21 de junho de 1925. Correio Oficial (MB).

Atas de avaliação do ano de 1926 (MB).

Decreto-Lei Nº 1740, de 28 de dezembro de 1931.

Constituição Política do Estado de Goiás. Typographia da República, 111898.

Decreto-Lei Nº 04 de 27 de novembro de 1937. Arquivo Público do Estado.

Decreto-Lei Nº 8.110 de 14 de março de 1976. Diário Oficial do Estado.

Resolução Nº 46, de 16 de fevereiro de 1965. Diário Oficial, 11 de novembro de 1965.

Resolução Nº 789, de 28 de novembro de 1997. Conselho Estadual de Educação.

Lei Complementar Nº 26, de 28 de dezembro de 1998. Assembléia Legislativa do Estado de Goiás.

Resolução Nº 568, de 22 de julho de 1999, Conselho Estadual de Educação.

Senado Federal/Cegraf, Lei Nº 9394/96, Brasília: 1997.

Ministério da Educação e do Desporto. Leis Básicas do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei Nº 4024/61 e 5692/71), SEPS, Brasília: 1994.

Ministério da Educação e Cultura. CDI, Lei Nº 7044/82, Brasília, 1982.

Decreto-Lei Nº 4244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

Avisos Nº 119 e 120 – Conselho Federal de Educação e Conselho Federal de Cultura.

Indicação n.º 023/73 - Conselho Federal de Educação, Brasília - CDI, 1973.

Lei 7044/82 - Ministério da Educação e Cultura, Brasília - CDI, 1982.

Ministério da Educação e do Desporto, Leis Básicas do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei Nº 4024/61 e 5692/71), SEPS, Brasília, 1994.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, SEF, Brasília, 1996.

Parecer n.º 076/75 - Conselho Federal de Educação, Brasília - CDI, 1975.

Parecer n.º 1471/72 - Conselho Federal de Educação, Brasília - CDI, 1972.

Parecer n.º 334/83 - Conselho Federal de Educação, Brasília - CDI, 1983.

Parecer n.º 853 - Conselho Federal de Educação, Brasília - CDI, 1971.

Resolução n.º 08/71 - Conselho Federal de Educação, Brasília - CDI, 1971.

ANEXOS

A 1ª Lei sobre Instrução Pública

Carta de Lei sobre as Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827.

“Dom Pedro I, por Graça de Deus e Unanime Aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos que a Assembléa Geral decretou e nós Queremos a Lei seguinte:

Art. 1º. Em todas as cidades, villas e logares mais populosos haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias.

Art. 2º. Os Presidentes das Provincias, em Conselho e com audiencia das respectivas Camaras, enquanto não tiveram execicio os Conselhos Gerais, marcarão o numero e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em logares pouco populosos e remover os professores dellas para as que se crearem, onde mais aproveitem, dando conta á Assembléa Geral para final rezolução.

Art. 3º. Os Presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 annuaes, com attenção ás circumstancias da população e carestia dos logares, e o farão presente a Assembléa Geral para a approvação.

Art. 4º. As escolas serão de ensino mutuo nas capitais das Provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que for possivel estabelecerem-se.

Art. 5º. Para as escolas de ensino mutuo se applicarão os edifficios, que ouverem com os utensilios necessa'rios á custa da Fazenda Publica; e o professores que não tiveram a necessaria instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo, e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes.

Art. 6º. Os Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais graves de geometria pratica, a gramatica da lingua nacional e os principios da moral christã, e a doutrina da religião Catholica e Apostolica Romana, proporcionadas á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil.

Art. 7º. Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º. So serão admitidos á aprovação e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e politicos, sem nota na regularidade de sua conducta.

Art. 9º. Os Professores actuaes não serão providos nas cadeiras que novamente se crearem, sem exame e aprovação, na forma do Art. 4º.

Art. 10º. Os Prezidentes, em Conselho, ficam authorizados a conceder uma gratificação annual que não exceda á Terça parte do ordenado, áquelles Professores que por mais de doze annos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudencia, desvelos, grande numero e aproveitamento de discipulos.

Art. 11º. Haverão escolas de meninas nas cidades, villas e logares mais populosos, em que os Presidentes, em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art. 12º. As mestras, alem do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da aritmetica so ás suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho. Aquellas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13º. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidos aos Mestres.

Art. 14º. Os provimentos dos Professores e Mestras serão vitalicios; mas os Presidentes, em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender, e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

Art. 15º. Estas escolas serão regidas pelos estatuos actuais em que se não opposerem à presente Lei. Os castigos serão os pratiacdos pelo methodo de Alencastre.

Art. 16º. Na Provincia, onde estiver a Côrte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17º. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, decretos e mais resoluções em contrário.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram e a fação cumprir, e guardar tão inteiramente como nella se contém. O Secretario de Estado dos Negocios do Imperio a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palacio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mez de outubro de 1827, 6º da Independência e do Império.

Imperador, com Rubrica e Guarda”.

Extraída do Livro PH I – Volume II, fls. 295 v, e conferida no livro de “Leis do Brasil”, tomo de 1827, parte Primeira, existente no Gabinete Liétrário Goyano”, cidade de Goiás.

A 1ª Lei Goiana sobre Instrução Pública

Lei nº 13 de 23 de julho de 1835

“José Rodrigues Jardim, Presidente da Provincia de Goyaz: Faço saber a todos os seos Habitantes, que a Assembleia Legislativa Provncial Decretou, e que Sanccionei a Lei seguinte.

Art. 1º. A Instrução primaria consta de dous grãos: no 1º se ensinará a ler, escrever, a pratica das quatro operações Arithmeticas, e a Doutrina Christã; e no 2º a ler, escrever, Arithmetica, até as proporções, Grammatica da Lingoa Nacional, e as noções geraes dos deveres moraes, e religisos.

Art. 2º. O Governo estabeelcerá Escolas publicas do 2º gráo na Capital da provincia, e nas Villas, em que julgar conveniente: e do primeiro gráo em todos os lugaers, em que, attenta a população, poderem ser habitualmente frequentadas por desesseis Alumnos ao menos.

Art. 3º. O Governo poderá estabelecer também Escolas para meninas nos lugares, em que houver o 2º gráo, e em que, attenta a população, poderem ser habitualmente frequentadas por desesseis Alumnos ao menos. N'estas Escolas se ensinaráo, alem das materias do 1º gráo, Orthografia, Prosodia, e noções geraes dos deveres moraes, religiosos, e domesticos.

Art. 4º. As Escolas publicas já estabelecidas, e as que no futuro forem, seráo abolidas, quando naó as frequente o numero de Alumnos, que exigirem os Artigos 2º e 3º, e naó estejaó nas circumstancias em os mesmos declarados.

Art. 5º. Seraó dimitidos os actuaes professoers, ou Professoras, cujas Escolas naó frequentarem tantos Alumnos, e Alumnas quanto á ellas podiaó concorrer, attenta a população dos respectivos lugares: seráo porem removidos, se esta infrequencia proceder de falta de população, ou de outra causa.

Art. 6º, Saó permitidas Escolas particulares, independentemente de licença do Governo, huma vez, que os Professores sejaó habilitados na forma desta lei.

Esta disposição porem naó comprehende os que ensinaó oparticularmente as familias por ajuste com os Pais; nem as Escolas particulares actualmente em exercicio.

Art. 7º. Os Proffessores, que abrirem Escolas, sem que sejaó devidamente habilitados, seráo suspensos ate que se habilitem, e multados epal primeira vez em vinte e cinco a cincoenta mil réis; incorrendo nas reincidencias, em multa dobrada, além da suspensaó, e da pena de oito a trinta dias de prisáo.

Art. 8º. Somente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Publicas, ficando sujeitas aos seos Regulamentos.

Art. 9º. Os Pais de familias saó obrigdos á dar a seos filhos a instrucção primaria do primeiro graó, ou nas Escolas Publicas, ou particulares, ou em suas proprias casas; e naó os poderaó tirar d'ellas, em quanto naó souberem as materias proprias do mesmo graó. A infracção deste Art. Será punida com multa de dez a vinte mil réis, huma vez, que aos infractores se tenhaó feito tres intimações no espaço de seis mezes, e naó tenhaó elles apresentado rasões, que justifiquem o seo procedimento, ou as apresentadas tenhaó sido julgadas inattendiveis pelo Governo, avista de informações dos Delegados. Nas reincidencias a multa será dobradas. Considera-se reincidencia a continuação da falta dous mezes depois de condemnação. Estas multas ajudaraó á forma a Receita Provincial.

Art. 10. A obrigação imposta no Art. precedente aos Pais de familias, começa desde cinco annos até oito de idade dos meninos; mas estende se aos que actualmente tiverem quatorze annos.

Art. 11. Podem ser Professores os Cidadãos Brasileiros, ou Estrangeiros, que professarem a Religiaó Catholica Romana, e que mostrarem ter:

1º - Mais de vinte hum annos de idade

2º - Bom comportamento.

3º - os conhecimentos exigidos nesta Lei.

Em igualdade de circumstâncias seraó preferidos os Nacionaes aos Estrangeiros; e estes alem dos requisitos mencionados deveráo pronunciar bem a lingua Nacional.

Art. 12. Naó podem ser Professores:

1º - Os que tiverem sido duas vezes dimitidos, ou tres veses suspensos do Ensino Publico.

2º - Os que tiverem sido condemnados por furtos, ou roubo.

Art. 13. O bom comportamento se provará por documentos fidedignos, em que não só se declare expressamente que o pretendente he de vida regular, e proprio para o ensino da mocidade; mas tambem onde residio os quatro ultimos annos, e que durante esse tempo não foi condemnado pelos crimes mencionados no § 2º do Artigo precedente. E provando-se a todo o tempo, que o Professor por factos anteriores, ou posteriores ao sei Magisterio está comprehendido em algumas das disposições dos paragrafos do Art. Precedente, será demitido.

Art. 14. Os conhecimentos exigidos nesta lei, se provarão por exames publicos feitos com approvaçáo perante o Governo, ou os Delegados. Á quem elle os commetter.

Art. 15. Ao Governo compete nomear, suspender, remover, e dmitir os Professores pela forma prescripta nesta lei.

Art. 16. Convencido o Governo pelas mais circunstanciadas informações, á que cumpre proceder, que o Professor he incapaz do Magisterio Publico, e não tendo produzido effeito previas advertencias, ou suspensáo, poderá demittil-o.

Art. 17. Poderá tambem demitir os Professores contra quem houver attendiveis Representações dos Delegados.

Art. 18. Poderá suspender os Professores:

1º - No caso de pronuncia.

2º - Por correçáo.

Art. 19. Os Professores, que abandonarem as Escolas, sem previa participaçáo ao Governo, ou aos seus Delgados, hum mez antes pelo menos, seraó punidos com multa de vinte e cinco a cincoenta mil réis, e prisáo de cinco a quinze dias. Naó se julga abandono a falta de comparecimento por menos de quinze dias, inda que successivos, ou tendo ocorrido motivo urgente, e imperioso, que obstasse a participaçáo acima exigida.

Art. 20. O ordenado minimo dos Professoers do primeiro gráo he fixado em cento e sessenta mil réis, e o maximo em dusetos e quarenta mil réis. O minimo dos do segundo gráo em dusetos e quarenta mil rs., e o maximo em quatrocentos mil reis. As Professoras venceráo o mesmo ordenado, que os Professores do segundo gráo. Na fixaçáo dos ordenados se terá attençáo principalmente ao numero de Alumnos.

Art. 21. O Governo nomeará em cada Municipio hum seo Delegado, e hum Supplente, que substitue a este na sua falta, e impedimentos.

Art. 22. Ao Delegado compete:

1º - Nomear Visitadores parciaes das Escolas, que se regularáo pelas Instruções, que o Delgado receber do Governo.

2º - Nomear Substiutos, nos casos de falta, ou impedimento dos Professores, dependendo da proposta dos mesmos; e sem ella, quando da demora se sigaó graevs males; e de approvaçáo do Governo para cobrarem o Ordenado, que será a metade só quando o impedimento for por enfermidade.

3º - Impôr, e fazer realizar perante o Juiz de Paz as multas do § 9º.

4º - Fazer observar esta lei, e os Regulamentos, e Ordens do Governo; esmerando se em que seja a mocidade doutrinada nas mais puras ideias religiosas, e moraes, e nas da importancia da uniaó, e integridade do Imperio, ainda a custa dos maiores sacrificios.

Art. 23. As Camaras Municipaes, quando o julgarem necessario, poderão convidar os Delegados para que estes visitem algumam, ou algumas Escolas do seu Municipio; e se os Delegados se recuzarem, representarão ao Presidente da Provincia.

Art. 24. Todas as disposições desta Lei a respeito dos Professores saó extensivas ás Professoras naquillo, em que poderem ser lhes applicaveis.

Art. 25. O Governo dará os Regulamentos necessarios para a plena execuáo desta Lei; e nelles marcará também os dias de estudo, as horas de cada lição, os suetos, e ferias, que nunca poderaó exceder á quinze dias, nem ser mais de duas vezes no anno; o tempo, e methodo dos exames publicos, o regimen, e policia das Escolas, a maneira dos concursos, que deveraó sempre ter lugar para provimento das Cadeiras, e os castigos, que devem os Professores applicar aos Alumnos; devendo o Governo fazer apresentar os ditos Regulamentos a Assembléa Legisaltiva Provincial.

Art. 26. Ficaó revogadas todas as Leis, e Disposições acerca da Instrucção primaria, ou que á ellas possaó ser applicaveis.

Mando por tanto á todas as Authoridades, a quem oconhecimento, e execuáo da referida Lei pertencer, que a cumpraó, e façaó cumprir taó inteiramente, como nella se contem. O Secretariado desta Provincia a faça imprimir, publicar, e correr. Palacio do Governo da Provincia de Goyaz aos vinte e tres dias do mez de julho de mil oitocentos e trinta e cinco, Decimo quarto da Independência, e do Imperio.

José Rodrigues Jardim”.

Lei de Criação do Liceu

Lei nº 9 de 17 de junho de 1846.

“Doutor Joaquim Ignacio Ramalho, Presidente da Provincia de Goyaz: Faço saber atodos os habitantes, que a Assembléia Legislativa Provincial Decretou, e eu Sanccionei a Lei Seguinte:

Art. 1º - Ficaõ creadas na Capital d'esta Provincia uma Cadeira da Lingua Francesa, outra de Rhetorica e Poetica, e outra de Geografia e Historia, que serão reunidas as de Gramatica Latina, Geometria, e Filosofia Racional; e Moral, com a denominação de Licêo da Provincia de Goyaz.

Art. 2º - Os Professores serão vitalicios, e só perderão seos Empregos por sentença condenatoria, nos casos marcados pelas Leis geraes.

Art. 3º - Os Professores das Cadeiras creadas pelo artigo 1º terão o ordenado annual de 500\$000 rs, e o de Geografia e História o de 600\$000 rs.

Art. 4º - Se apparecêrem difficuldades, para que as Cadeiras novamente creadas não possam ser providas legalmente, o Presidente da Provincia fica authorizado, para encarregar a regencia d'ellas ou alguns dos Professores das outras cadeiras, ou mesmo aqualquer cidadão, que ~ tenha a necessaria habilitação.

Art. 5º. No caso de se realizar a hypothese do Artigo antecedente, o Presidente da Provincia poderá mandar abonar aos Professores interinos uma gratificação annual, que não exceda os ordenados estabelecidos, para os vitalicios.

Art. 6º. Haverá um Director com o vencimento de 400\$000 reis annuaes, da livre nomeação do Govêno da Provincia que terá ao seo cargo, alem da direcção do ensino as incumbencias, que o Governo julgar necessarias.

Art. 7º. O Presidente da Provincia escolherá o locál, em que se hade estabelecer o Lycêo, e poderá despender pela quota das eventuais, a quantia que for necessaria afim de ser instalado com abrevidade possivel.

Art. 8º. Se algum dos Professôres tiver os precisos conhecimentos da Lingua Francesa, poderá, por principio de economia, ser encarregado de seo ensino, percebendo, alem do seo respectivo ordenado, uma gratificação que não exceda a 200\$00 reis.

Art. 9º. As attribuições do Director, as obrigações, e direitos dos Professôres e tudo o mais quanto convier, para o bom regimem do Lycêo, serão interinamente determinadas nos Regulamentos, que o Presidente da Provincia deve dár, os quaes ficam dependendo a approvação da Assembléia.

Art. 10º. O Presidente da Provincia dará annualmente conta a Assembléa do Estado deste Estabelecimento, informando sobre o numero dos alumnos, e seo aproveitamento.

Art. 11º - Ficam revogadas todas as leis, e disposições em contrario.

Mando portanto a todas as Authoridades, a quem o conhecimento, e a execução d'esta Lei pertencêr qu a cumprão, e fação cumprir tão interiramente, como nella se contem. O Secretario do Govêno da Provincia a faça imprimir, publicar e correr. Palacio do Governo da Provincia de Goyaz, aos 17 dias do

mes de junho de mil oitocentos e quarenta e seis, vigesimo quinto da Independência e do Imperio.

Carta de lei pela qual V. Exa. Mandou publicar a Lei da Assembléa Legislativa Provincial, que Houve por bem, sancionar, creando na Capital d'esta Provincia uma Cadeira de Lingua Francesa, outra de Rhetorica e Poetica, outra de Geographia e Historia, que serão reunida ás de Grammatica Latina, Geometria e Filozophia Racional, e Moral, com a denominação de Liceo da Provincia de Goyaz, como acima se declara.

Para V. Exa. vêr

Pedro Ludovico de Almeida afez.

Foi publicada nesta Secretaria de Govêrno aos 17 de junho de 1846”.

Termo de Instalação do Liceu de Goiás

"Termo de Abertura do Lyceo de Goyaz

Aos vinte e tres dias do mez de Fevereiro do anno do nascimento de Nosso Senhor Jesus Christo de mil oitocentos e quarenta e sette vigesimo sexto da Independencia, e do Imperio, nesta cidade de Goyaz. e na Caza da Thesouraria, onde presentes se achavão os Excelentissimos Sñrs^s. Presidente da Provincia, e o de Mato-Grosso, que se dignou assistir á esté Acto, e o Exmo e Reverendissimo Sñr. Bispo Diocezano, e clero, os Vice-Presidentes, os Chefes das Repartições de Fazenda Geral, e Provincial, A Camara Municipal, as authoridades Judiciarias e Policiaes, o Director e Professores do Lycéo desta mesma Cidade, e hum grande concurso de pessoas gradas, e notaveis da Capital: pelo Director do Lycéo foi dito, e declarado, que em virtude da Ley n° 9 de 20 junho do ano passado, e em cumprimento ás ordens do Exmo. Sñr. Presidente da Provincia de doze do corrente mes ficava installado, e aberto o Lyceo de Goyaz P^a dar principio aos seos trabalhos litterários. E para constar, mandou lavrar o

presente termo, que vae assignado pelas authoridades assim mencionadas; e por mim Vicente Moretti Foggia Professor de Arithmetica, e Geometria, e Secretario do Lyceo; que o escrevi.

(aa) Dr. Joaquim Ignacio de Ramalho.

Francisco Bispo de Goyaz.

Dr. João Crispiniano Soares.

O Vice-Prezide. Joaquim Roriz de Moraes.

O Vice-Prezidente Pacifico Antonio Xavier de Barross.

O Cônego Joze Joaquim Xavier de Barros.

O Cônego Feliciano Jozé Leal.

Luiz Luciano Pinto Prov^{or}. da Fazenda Prov^{al}.

Jozé de Mello Castro de Vilhena.

O Prezid^{te}. da Cam^a Torquato Jozé de Batros Cachapús

O Vereador Joaquim Bueno Pit^a Caiapó

O Vereador Antonio Pereira de Abreu.

O Vereador Gregorio da Silva Abrantes.

O Vereador Mariano Teixeira dos Santos.

O Vereador Jacinto Ferreira Rego.

João Fleury de Lamego

Francisco Nunes da Silva.

Emygdio Joaquim Marques - Director do Lycêo

Jozé Ribeiro Dantas e Amorim - Professor de Gramática Latina

Pe. Jozé Melitão Xer. de Barros - Professor de Lingua Francesa

Vicente Moretti Foggia - Professor de Arithmetica e Geometria".

Testamento de João Gomes Machado Corumbá.

"Julgando preciso fazer agora o meu testamento declaro que não tenho pai nem mãe, nem filhos, sim dois irmãos, dos quaes a femea Dona Anna Maria reconheço por tal, e o macho Francisco Gomes Machado desconfio ser menino trocado. A nenhum delles devo obrigações, e ao macho devo aversão, porque reconheço ter sido o oppressor de todo o individuo da familia até agora, apenas elle se vê em uma qualqoer desgraça, a qual costuma elle augmentar consideravelmente. Portanto tendo-lhes eu feito o beneficio possivel e grattuito à que Lei nenhuma me obrigava, è estando quite para com elles, do que possuo quitação em data antes de hontem, e estando elles sem filhos, e para Goyaz ricos, constitúo a Nação Brasileira por minha universal herdeira. - O cabedal que hoúver será entregue ao Ministro do Imperador; e do Imperador macho ou femea sómente, nunca do Regente, o qual Ministro for o da Instrucção e ser constituido Capital em renda; e esta applicada para a propagação da Geometria na Província de Goyaz, ou nesta Cidade, ou na Villa de Santa Cruz, onde nasci, e podendo ser em ambas às partes. - O ensino se fará sob a immediata direcção do dito Ministro, salvo se uma Lei sancionada pelo Imperador mudar esta direcção. - Nasci e pretendo morrer na Religião Catholica Apostolica Romana. - O meu funeral (podendo ser) será com mediocre apparatus. - Cidade de Goyaz cinco de Dezembro de mil oito centos e quarenta e quatro. - João Gomes Machado Corumbá."

Resolução nº 676 de 3 de Agosto de 1882.

"Crea no Lycéo uma escola normal para preparação dos professores de instrucção primaria.

Dr. Cornelio Pereira de Magalhães, presidente da provincia de Goyaz:
Faço saber a todos os seus habitantes que a assemblea legislativa provincial decretou e eu sancionei a resolução seguinte:

Art. 1º - Fica instituído no Lycêo desta capital promiscuamente com o curso de instrucção secundaria já existente, um curso normal para preparação dos professores de instrucção primaria.

Art. 2º - O curso normal compor-se-ha das seguintes disciplinas:

1ª - Lingua nacional, litteratura classica portugueza, litteratura patria.

2ª - Grammatica, leitura e versão da lingua franceza.

3ª - Arithmetica até logarithmos exclusive: systema metrico decimal, algebra até equações do 2º gráo, geometria plana; desenho linear;

4ª - Noções de logica, methodos logicos de explorar, descobrir, verificar e demonstrar; estudos das regras e processos formaes dos diversos methodos.

5ª - Cosmographia, geographia, chorographia da provincia de Goyaz; rudimentos de geologia.

6ª - Historia do Brazil.

7ª - Rudimentos de physica, chimica, botanica e zoologia.

8ª - Pedagogia.

Art: 3º - O governo, em instrucções regulamentares:

1º - Distribuirá estas materias por cadeiras e annos de estudo, em plano organizado segundo sua natural successão e dependencia relativa, ficando, desde já, autorizado a crear as cadeiras ainda não existentes no Lycêo, com vencimentos iguaes aos dos que existem;

2º - Regulará o modo de proceder-se aos exames de acordo com as seguintes bases: '

(A) - Os exames hão de ser publicos por provas escriptas e oraes, sobre pontos tirados á sorte no momento: devendo a collecção dos pontos abranger toda a materia respectiva;

(B) - Realisar-se-hão em presença do presidente da provincia e do inspector geral da intrucção, e de, pelo menos, trez juizes de competencia reconhecida ha materia sujeita, nomeados pela presidencia.

Art. 4º - Poderão ser admitidos a estes exames quaesquer individuos que os requererem ainda que não tenham frequentado o curso normal, mas neste caso os exames serão vagos e versarão sobre toda á extensão da materia examinada.

Art. 5º - A todo o individuo alumno do curso ou não, que obtiver approvação em todas as disciplinas requeridas, a inspeccoria geral passará um diploma de professor formado pela escola normal.

Art. 6º - A escola será inspeccionada e fiscalizada por um director especial, que terá o vencimento de 2.400\$000 por anno. No caso de accumularem-se na mesma pessoa os cargos de director da escola normal e inspector geral da intrucção, o vencimento será de 2.600\$000.

§ 1º - O director da escola não poderá acumular com este emprego, salvo a inspeccoria geral, nenhum outro emprego, nem de eleição popular.

§ 2º - O director é obrigado a estar na escola durante todo tempo das aulas, e inspeccional-as a todas quotidianamente.

Art. 7º - O titulo (ou gráu) de professor formado importa seguintes direitos e prerrogativas.

1º - A vitalicidade, salvo aposentação forçada nos casos e que as leis provinciaes a preceituão;

2º - A inamovibilidade, salvo as remoções a pedido, ou a da instrução, mediante processo previo, em que se preve que o professor não pode bem servir na localidade;

3º - O direito da escolha das cadeiras ou collocações que mais convierem ao professor formado na primeira nomeação, excluindo das collocações escolhidas os professores que nellas estiverem, ainda que sejam vitalicios.

4º - Uma gratificação adicional de 25% sobre o vencimento do emprego.

Art. 8º - O governo expedirá regulamento para boa execução desta lei.

Art. 9º - Ficão revogadas as disposições em contrario.

Mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução desta resolução pertencer, que a cumprão e fação cumprir tão inteiramente como nella se contêm. O secretario desta provincia a faça imprimir, publicar e correr. Palacio da presidencia de Goyaz, aos tres de agosto de mil oitocentos e oitenta e dous, sexagesimo primeiro da independencia e do imperio.

Cornelio Pereira de Magalhães".

REGULAMENTO

no

Lycceu e da Eschola Normal

Do Lycceu e da Eschola Normal

Art. 1.^o—O Lycceu, fundado a 23 de Fevereiro de 1847, é um exterato de instrução secundaria e tem por fim proporcionar o ensino das materias necessarias á matricula nos cursos superiores da Republica e a obtenção do grau de bacharel em sciencias e letras.

Art. 2.^o—A Eschola Normal tem por fim especial preparar scientificamente professores para as escholas primarias.

§ Unico. Annexo á Eschola Normal haverá um instituto de educação primaria, para os sexos masculino e feminino, denominado—(*Cursos Annexos*).

Art. 3.^o—O Lycceu e a Eschola Normal funcionarão conjunctamente e com os mesmos professores.

Art. 4.^o—O ensino ministrado nestas estabelecimentos é dado sob a direcção do Secretario da Eschola dos Negocios da Instrução, Industrias, Terras e Obras Publicas e do Conselho Superior.

Das materias ensinadas

Art. 5.^o—O ensino do Lycceu, modelado pelo plano do Gymnasio Nacional, comprehende :

Portuguez
Francez
Ingles
Allemao

- Latim
- Grego
- Mathematica elementar
- Elementos de Mechanica e Astronomia
- Elementos de Physica e Chimica
- Geographia e Historia Natural
- Historia universal
- Historia do Brazil
- Logica
- Litteratura
- Desenho

Art. 6.º—O ensino da Eschola Normal comprehende :

- Portuguez
- Francez
- Mathematica elementar
- Historia
- Geographia e Cosmographia
- Pedagogia e methodologia
- Desenho
- Noções de litteratura

Art. 7.º—As disciplinas acima são obrigatorias para 6 annos para o Lyceu e de 4 para a Eschola Normal—de observando se estrictamente no seu desenvolvimento, quanto ao Lyceu, os programas do Gymnasio Nacional; e as regras estabelecidas no respectivo Regulamento para sua perfeita execução, de accordo com as leis vigentes.

Art. 8.º—Quanto á Eschola Normal, obedecer se á seguinte, no programma organizado :
 Portugal. O estudo desta materia comprehenderá uma parte theorica e outra practica. No desenvolvimento da 1.ª parte estudar se-á a Grammatica portugueza e o lente se esforçará para ministrar ao alumno as theorias indispensaveis á boa comprehensão da lingua theorica e practica.

gra e á sua redacção, não se esquecendo de que o principio pedagogico que a Grammatica deve ser ensinada pela lingua e não esta pela Grammatica. A segunda parte consistirá de exercicios de invenção e de composição sobre os quaes deverão versar os trabalhos dos alumnos, comprehendendo-se nella as noções de litteratura nacional, sua divisão em epochas, principaes vultos e principaes produções.

Francez. Ao estudo do francez será dada feição eminentemente practica, não sendo abandonados os conhecimentos indispensaveis de Grammatica, tradicção e verso.

Mathematica elementar. No curso desta cadeira os leites deverão considerar as disciplinas a seu cargo como um complexo de theorias uteis em si mesmo de que os alumnos deverão ter conhecimento para applical-as ás necessidades da vida, attendendo muito ao lado practico, de modo que o ensino se torne util, pelos exercicios de applicação e por judiciosa escolha de problemas graduados da vida commum.

O estudo de algebra será elementar, até ás equações do 2.º grau á uma incognita; e o de geometria será dado com desenvolvimento usual relativo á igualdade, á semelhança, á rectificação da circumferencia, avallação das areas e dos volumes, acompanhados de applicação practica.

Geographia e Cosmographia. O estudo de geographia deverá conter o ensino geral mais importante e indispensavel, comprehendendo principalmente a descripção mathematica e racional da superficie da terra por meio de desenhos, na pedra e no papel, copiados, de tolas as partes do mundo e especialmente do Brazil.

No ensino da chorographia do Brazil merecerá maior desenvolvimento a parte relativa ao Estado de Goyaz; e no da Cosmographia se attenderá simplesmente a exposição das suas leis fundametaes e de modo elementar. Historia. Na historia mencionam-se não os acontecimentos politicos, scientificos, litterarios e artisticos de cada epocha memoravel—, determinando se as causas

que formaram o progresso ou o estacionamento da civilização, apreciados os homens que concorreram para as revoluções benéficas ou perniciosas da humanidade.

No ensino da historia do Brazil devem ser precisadas as seguintes phrases: a do descobrimento e da conquista; a da expansão e da resistencia; a do regimen monarchico e da independencia; o periodo republicano.

Pedagogia e Methodologia. Este curso será essencialmente pratico, tendente a preparar o alumno para o professorado, encaminhando o no conhecimento das leis reguladoras do ensino publico e de seus deveres; encarada a educação sob o aspecto physico, moral e intellectual.

Merecerá especial attenção o estudo summario das funcções relativas aos elementos da natureza humana, moral, theoretica e moral practica.

Psychio. O estudo do desenho será dividido em quatro annos, comprehendendo: o primeiro, desenho linear geometrico e o estudo de todas as figuras da geometria plana; o segundo, estudo de esboços cotados á mão livre, estudo superficial e pratico das projecções e primeiros principios de desenho de ornatos; o terceiro, desenho de ornatos; o quarto, desenho de flores, de figuras e paisagens.

Noções de Literatura. O ensino desta cadeira comprehendará noções de historia litteraria e especialmente das litteraturas que influiram na formação e desenvolvimento da litteratura da lingua portugueza.

Art. 9.º—As materias ensinadas, com o respectivo numero de horas de aula por semana, serão distribuidas assim:

LYCEU

(Exame de sufficiencia)

1.º ANNO:

Arithmetica
Francez

4
4

Portuguez
Geographia
Desenho

(Exame final de arithmetica)

2.º ANNO:

Arithmetica e Algebra
Geographia
Portuguez
Francez
Desenho
Inglez

(Exames finais de Geographia e Francez)

3.º ANNO:

Geometria e Algebra
Cherographia do Brazil
Portuguez
Francez
Inglez
Desenho
Latin

(Exames finais de Algebra, Geometria, Trigonometria, Portuguez, Inglez e French)

4.º ANNO:

Trigonometria, Geometria
e Algebra
Portuguez
Francez

3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 4 4 4 4 1

Dezenho
Inglez
Allemao
Latin
Grego
Historia

2
2
3
3
3
3
23

(Exames finais de *Mechanica, Astronomia, Physica, Chimica, Historia, Latin e Grego*)
3º ANNO

Mechanica e Astronomia
Inglez
Allemao
Latin
Grego
Historia
Physica e Chimica
Literatura
Historia natural

3
1
3
3
3
3
4
2
2
2
24

(Exames finais de *Historia Natural, Literatura, Logica, Historia do Brazil e Grego*)
6º ANNO:

Mathematica
Geographia
Francez
Inglez
Allemao
Latin
Grego
Historia do Brazil
Physica e Chimica
Literatura
Historia natural
Logica

2
1
1
1
1
2
1
2
1
2
3
3
5
3
26

Escola Normal

(*Exame de sufficiencia*)

1º ANNO:
Arithmetica
Portuguez
Francez
Geographia
Desenho

4
3
3
4
3
3
17

(*Exame final de Arithmetica*)

2º ANNO:
Arithmetica e Algebra
Portuguez
Francez
Geographia
Desenho

3
3
3
3
3
3
15

(*Exames finais de Geographia, Francez, Geometria e Algebra*)
3º ANNO:

Geometria e Algebra
Geographia
Portuguez
Francez
Historia
Desenho

4
2
2
2
2
3
2
15

(*Exames finais de Historia, Pedagogia e Methodologia. Desenho e Literatura.*)
4º ANNO:

Historia

3

Pedagogia e Methodologia	4
Litteratura	2
Desenho	1 dia
Practica Escholar	11

§ Unico. Os alumnos da Eschola Normal frequentarao as aulas do Lyceu que corresp. a lista a serie em que estiverem matriculados.

Art. 10.—Para o ensino das disciplinas enumeradas nos artigos 5º e 6º, haaverá no Lyceu e na Eschola Normal os seguintes leites:

- 1 de portuguez
 - 1 de francez
 - 1 de inglez
 - 1 de allemão
 - 1 de grego
 - 1 de latim
 - 1 de arithmetica e algebra
 - 1 de geometria e trigonometria
 - 1 de historia universal e do Brazil
 - 1 de geographia e chorographia do Brazil
 - 1 de physica e chimica
 - 1 de historia natural
 - 1 de desenho
 - 1 de elementos de mechanica e de astronomia
 - 1 de pedagogia e de methodologia, que fará tambem o curso de litteratura e de logica.
- Art. 11.—E' facultado o estudo de Mechanica e Astronomia, do inglez ou do allemão, de Grego, da litteratura e da Logica para os alumnos que não quizerem bacharelarem em sciencias e lettras.

Das regalias do estudante

Art. 12.—O estudante que concluir o curso integral do Lyceu e for aprovado no exame de maturanza receberá o gratua de bacharel em sciencias e lettras e o competente diploma.

Art. 13.—O bacharel em sciencias e lettras tem preferencia á nomeação de qualquer emprego publico de caracter estadual, respeitadas as exigencias de habilitações especificas e technicas; ficando dispensado do concurso, salvo para o logar de lente do Lyceu e da Eschola Normal.

Art. 14.—Os alumnos que concluirem o curso integral do Lyceu e não quizerem submeter-se ao exame de maturanza, terão preferencia para a nomeação interina de qualquer emprego publico de caracter estadual, respeitadas as exigencias de habilitações especificas e technicas.

Art. 15.—O estudante da Eschola Normal que concluir os seus estudos de accordo com as disposições deste regulamento, obterá a carta do professor normalista, tendo direito a nomeação effeetiva para o logar de professor de qualquer das escholas primarias d'Estado e terá preferencia para a regencia interina de qualquer cadeira leccionaria na Eschola Normal.

Art. 16.—O bacharel em sciencias e lettras e o professor normalista poderão usar de um a qual de ouro, como distinctivo.

§ 1º O anel do bacharel em sciencias e lettras terá a pedra — Oza — circunvida de pedrillantes, contendo nos lados, em gravação, a palavra — Sacer.

§ 2º O anel do professor normalista terá a pedra — Ametista — circunvida de pedrillantes, contendo nos lados, em gravação, — um livro e uma pena.

Das matriculas

Art. 17.—A matricula para as aulas do Lyceu e da Eschola Normal estará aberta desde o dia 1 a 25 de Fevereiro de cada anno e será requerida ao Director.

§ Unico. Finito o prazo do artigo anterior, poderá ser admitido á matricula o candidato que, dentro dos 20 dias subsequentes, allegar e provar rasos motivos que o obstarão de matricular-se na epocha referida.

Correio Oficial n.º 3.557 de 28 de novembro de 1937.

Através do Decreto n.º 04 de 27 de novembro de 1937.

O interventor federal neste Estado considerando que foi revogada, pelo decreto n.º 03, nesta data, a lei 13, de 10 de junho de 1937, que criava nesta Capital o Ginásio e a Escola Normal Oficiais do Estado, bem como a Escola Complementar anexa a esta última;

Considerando que não é aconselhável, tendo-se em vista os superiores interesses da Instituição, que fique a capital do Estado desprovida de Ginásio, Escola Normal e Escola Complementar Oficiais;

Considerando que o Estado mantém na Cidade de Goiás tais estabelecimentos, que estão funcionando regularmente, na conformidade das legislações federal e estadual;

Decreta

Art. 1º - Ficam transferidos para esta capital o Lyceu de Goiás; a Escola Normal Oficial, bem como a Escola Complementar a esta anexa;

Art. 2º - Ficam criados em Goiânia o Grupo Escolar Modelo e o jardim da Infância;

Art. 3º - Fica aberto um crédito de trezentos contos de réis(300.000\$000), para a aquisição de gabinetes, laboratórios, mobiliários necessário à instalação dos referidos estabelecimentos nesta capital, bem como para atender a todas as demais despesas de mister para a execução do presente decreto.

Art. 4º - A transferência e instalação dos citados estabelecimentos deverão ser feitas de modo que o ano letivo de 1938 seja iniciado nesta capital e nela realizados os respectivos exames de admissão.

Art. 5º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio de Interventoria Federal de Goiás, em Goiânia, 27 de novembro de 1937, 49º da República.

Dr. Pedro Ludovico Teixeira

João Teixeira Alvares Júnior

Psicologia e Lógica
(Matéria)

Dia 10 de Maio de 1938

Aula n. 1 Alunos presentes 2, faltosos . Total

Lição Professada:

Revisão

Alfredo Costa
(assinatura do professor)

Dia 12 de Maio de 1938

Aula n. 2 Alunos presentes 2, faltosos . Total

Lição professada:

filosofia - Lógica
Definição e Conceito
Tipos de Lógica

Dia 14 de Maio de 1938

Aula n. 3 Alunos presentes 3, faltosos . Total

Lição professada:

Tipos e classificações
das ciências
Alfredo Costa

Dia 17 de Maio de 1938

Aula n. 4 Alunos presentes 3, faltosos . Total

Lição Professada:

Definição e objecto da
Filosofia - sua importância

Alfredo Costa
(assinatura do professor)

Psicologia e Logica
(Materia)

Dia 19 de Maio de 1938

Aula n. 5 Alunos presentes: 3, faltosos: Total

Lição Professada:

Continuacão
Continuacão de liç. anterior
Método de Cart

(assinatura do professor)

Dia de Maio de 1938

Aula Alunos presentes faltosos Total

Lição Professada:

professor não compareceu
(Não foi dada aula)

Dia 20 de Maio de 1938

Aula n. 6 Alunos presentes: , faltosos: Total

Lição professada:

Methodos: hypothetico,
historico receptivo.
Método de Cart

Dia 21 de Maio de 1938

Aula n. 7 Alunos presentes: , faltosos: Total

Lição Professada:

Methodos (condemnações):
Método da realidade de
Método místico
" científico
" Verdadero
Método de Cart

Psicologia e Lógica
(Materia)

Dia 24 de Maio de 1938

Aula n. 8 Alunos presentes 3, faltosos Total

Lição Professada: Objecto e methodo da
psychologia.

Alfredo de Castro
(assinatura do professor)

Dia 27 de Maio de 1938

Aula n. 9 Alunos presentes, faltosos Total

Lição professada: Idem, continuação.

Alfredo de Castro

Dia 28 de Maio de 1938

Aula n. 10 Alunos presentes 5, faltosos Total

Lição professada: Psychologia - Introspecção
e introspecção

Alfredo de Castro

Dia 31 de Maio de 1938

Aula n. 11 Alunos presentes 5, faltosos Total

Lição Professada: Idem, continuação

Alfredo de Castro

8
Psicologia e Lógica
(Materia)

Segunda

Dia 2 de Junho de 1938
Aula n. 12 Alunos presentes 4, faltosos . Total

Lição Professada: Continuação

Alfredo de Costa
(assinatura do professor)

Terça

Dia 3 de Junho de 1938
Aula n. 13 Alunos presentes , faltosos . Total

Lição professada: 1 actus psychologicus
Faculdades

Quarta

Dia 4 de Junho de 1938
Aula n. 14 Alunos presentes , faltosos . Total

Lição professada:

Metodos objectivos e
Subjectivos Alfredo de Costa

O professor deu aula no dia 7 (aula n.º 15)

Dado de Costa

Quinta

Dia 5 de Junho de 1938
Aula n. 15 Alunos presentes 5, faltosos . Total

Lição Professada: D

Inte. sorteada n. 1.
Ciência. Caracteres essenciais
da ciência.

Luiz J. de Faria
(assinatura do professor)

Psicologia e Logica
(Materia)

Quarta

Dia: 9 de Junho de 1938

Aula n. 17 Alunos presentes 5, faltosos . Total

Lição Professada: *Idem supra.*

J. Costa
(assinatura do professor)

Quinta

Dia 10 de Junho de 1938

Aula n. 18 Alunos presentes , faltosos . Total

Lição professada: *Idem. Idem.*

J. Costa

Sexta

Dia 11 de Junho de 1938

Aula n. 19 Alunos presentes , faltosos . Total

Lição professada: *A vida organica e a vida psychica. Factos physiologicos e factos psychicos.*

J. Costa

Dia 14 de de 1938

Aula n. 20 Alunos presentes , faltosos . Total

Lição Professada: *Continuação da lição anterior.*

J. Costa
(assinatura do professor)

Psicologia e Sociologia
(Materia)

Dia 16 de Junho de 1958

Aula n. 21 Alunos presentes , faltosos . Total

Lição Professada:

Idem, ut supra

Jana Cortez

(assinatura do professor)

Dia 17 de de 1958

Aula n. 22 Alunos presentes , faltosos . Total

Lição professada:

Recapitulação

Jana Cortez

Dia 18 de Junho de 1958

Aula n. 22 Alunos presentes 5 , faltosos . Total

Lição professada:

Crinabilidade - Crispin...
reflexo condicionado

Maria Cortez

Dia 21 de Junho de 1958

Aula n. 23 Alunos presentes 2 , faltosos . Total

Lição Professada:

Idem, ut supra

Maria Cortez

(assinatura do professor)

Psicologia e Lógica
(Matéria)

Dia 23 de Junho de 1938

Aula n. Alunos presentes, faltosos. Total

Lição Professada:

Reflexos. Reflexos con-
ditionados (lt. supra

(assinatura do professor)

Dia 25 de Junho de 1938

Aula n. Alunos presentes, faltosos. Total

Lição professada:

O professor não compareceu

Dia 28 de de 1938

Aula n. 28 Alunos presentes 5, faltosos. Total

Lição professada:

Classificação de factos psychicos.
Classificação tradicional (afetivo
dado.

Yaria Costa

Dia 30 de de 1938


Aula n. 29 Alunos presentes 7, faltosos. Total

Lição Professada:

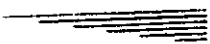
lt supra.

Yaria Costa

(assinatura do professor)



**Este Regimento foi baixado
em 4 de junho de
1952, sendo**



Governador do Estado:

DR. PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA

Secretário de Estado da Educação:

Dr. Pedro Viggiano

Diretor do Colégio Estadual de
Goiania:

Prof. José Sisenando Jayme

Art. 216º — Haverá no Estabelecimento, próximo à entrada, uma sala especialmente destinada aos Professores, onde estes receberão as pessoas que os procurarem.

Art. 217º — A nenhuma pessoa estranha ao Estabelecimento será permitida a entrada nessa sala, sem autorização do Diretor ou do Professor.

Art. 218º — Haverá nessa sala, além do mobiliário comum, mesa com apetrechos para escrever, lavatório, filtro com água potável, toalha, sabonete e escova de roupa, bem como armário, estante ou graveto, onde os Professores possam guardar a chave, subalunas de alunos e livros usados em aula.

Art. 219º — As salas de aula serão numeradas e seus números indicados nos horários das aulas, para pronto conhecimento do local onde se acham os Professores e as diversas turmas de alunos.

Art. 220º — Serão dados às diversas salas de aula os nomes de antigos Professores do Estabelecimento, já falecidos. § 1º — Haverá nessa sala um relógio rigorosamente de ponto para o relógio da Portaria, e um aparelho telefónico, independente do da Secretaria.

Art. 221º — O Estabelecimento terá uma sala especial para a Chave de Disciplina e Bedelês. § 1º — Haverá nessa sala um relógio rigorosamente de ponto para o relógio da Portaria, e um aparelho telefónico, independente do da Secretaria. § 2º — Na mesma sala serão conservados papel, penas, tinta, fitz e mais objetos necessários ao uso dos alunos em aula.

CAPÍTULO XIV

Da Biblioteca

Art. 222º — Funcionará no Colégio uma biblioteca destinada especialmente ao uso dos Professores, funcionários e alunos.

Art. 223º — A biblioteca será formada, de preferência, de livros, mapas, memorias e quaisquer impressos ou manuscritos relativos às matérias professadas no Estabelecimento.

Art. 224º — A biblioteca estará aberta todos os dias úteis, das 8 às 11 e das 13 às 17 horas, e havendo necessidade, a juízo do Diretor, por mais tempo, ou noutro horário.

Parágrafo único — Nos dias em que houver sessão da Congregação ou exame, a biblioteca não se fechará semo depois de terminados os trabalhos respectivos.

Art. 225º — A organização da biblioteca deverá obedecer às normas indicadas pela moderna biblioteconomia.

Art. 226º — Os livros da biblioteca não poderão ser objecto de leitura ou consulta, fora do Estabelecimento, salvo pelas Professores do Colégio, mediante requisição escrita, por prazo nunca excedente de um mês. § 1º — O bibliotecário poderá exigir a devolução imediata de qualquer obra, desde que seja reclamada para consulta. § 2º — Não serão emprestados aos Professores, para que os levem para casa, os livros mais frequentemente consultados pelos alunos do Colégio.

§ 3º — O Professor que, na forma deste artigo, retirar um livro para consulta será responsável perante a Direcção pelo extravio ou estrago do mesmo.

§ 4º — Nenhum Professor poderá receber, salvo casos excepcionais, com autorização do Diretor, mais de duas obras de cada vez, nem retirar novas, sem que haja restituição as primeiras.

§ 5º — Se abusos e inconvenientes forem verificados no empréstimo de livros, autorizados por este artigo, o Diretor do Estabelecimento ordenará no bibliotecário a suspensão de tais empréstimos, comunicando este facto à Congregação.

§ 6º — Em caso algum poderão sair da biblioteca os livros cuja edição esteja esgotada.

Art. 227º — Serão admitidos à consulta das obras existentes na biblioteca as pessoas físicas que, para fim de estudo, solicitarem ao Diretor a devolução permitida. Parágrafo único — Essa permissão será pessoal e dá-se de uma só vez, ficando o bibliotecário autorizado a permitir o ingresso da pessoa a que se refere, até que seja casada a autorização.

TÍTULO VI

Disposições Gerais

Art. 228º — As associações de estudantes fundadas ou que se fundarem no Estabelecimento, como sejam grêmios artísticos ou literários, orquestra, associações esportivas, cooperativas escolares etc., e ainda quaisquer publicações estudantis, como revistas e jornais, terão a supervisão e orientação da Direcção, a quem caberá o direito de intervir nas mesmas, quando pela denervação das suas finalidades, estiver em jogo o bom nome do Estabelecimento.

Art. 229º — Este Regulamento será impresso e distribuído aos Professores e funcionários e estabelecimentos congêneres. Art. 230º — As quadras de esportes do Colégio poderão ser cedidas, a juízo do Diretor, para jogos e disputas de campeonatos entre estabelecimentos de ensino ou outras entidades esportivas, desde que tal concessão não prejudique os trabalhos honoríficos do Estabelecimento.

Art. 231º — Este Regulamento poderá ser modificado total ou parcialmente, por proposta da Congregação, que deliberará com a presença de dois terços de seus membros, por maioria de votos.

Art. 232º — Os casos omissos neste Regulamento serão resolvidos por decisão da Congregação, que deliberará com a presença de dois terços de seus membros, por maioria de votos.

TÍTULO VII

Disposições Transitórias

Art. 233º — A partir da data da publicação deste Regulamento as cadeiras que se vagarem no Estabelecimento serão postas em concurso dentro de doze meses, contados de sua vacância.

Art. 234º — As cadeiras atualmente occupadas em caráter interino serão postas em concurso, quando o Governo julgar conveniente.

Art. 235º — Serão consideradas cadeiras de concurso, no C. E. G., as referentes às seguintes disciplinas: Portuguezes, Latim, Francês, Inglês, Matemáticas, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Desenho, Física, Química, História Natural, cujos occupantes são os constantes da lista anexa a este Regulamento.

Art. 236º — Fica mantida, para todos os efeitos, a atual condição de provimento de cadeiras, dos titulares vitalícios ou interinos do C. E. G., constantes da lista, a que se refere o artigo anterior.

Palácio do Governo do Estado de Goiás, em Goiânia, 4 de junho de 1952, 63º da República.

DR. PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA

Pedro Vilgiano

LISTA ANEXA A QUE SE REFERE O ARTIGO 235º

São atualmente occupantes efetivos e interinos das cadeiras do 1º e 2º ciclos secundários do C. E. G., os seguintes professores catedráticos:

a) — PORTUGUESES:

- Prof. Carlos de Campos (interino) — 1a. cadeira do 1o ciclo;
- Prof. Baltasar dos Reis (interino) — 2a. cadeira do 1o ciclo;
- Prof. Zecchi Abraham (interino) — 1a. cadeira do 2o ciclo;
- Prof. José Crispim Borges (interino) — 2a. cadeira do 2o ciclo;
- b) — FRANCESES:
- Prof. Waldir Luiz Costa (interino) — cadeira do 1o ciclo;
- Prof. Thais de Carvalho (interina) — 1a. cadeira do 2o ciclo;
- Prof. Alfredo de Faria Castro (efetivo) — 2a. cadeira do 2o ciclo.
- c) — INGLÊS:
- Prof. Hebe do Couto Alvaranga (efetiva) — cadeira do 1o ciclo;
- Prof. Genesio Ferreira Bretas (interino) — cadeira do 2o ciclo.
- d) — LATIM:
- Prof. João Jacinto de Almeida (interino) — cadeira do 1o ciclo;
- Prof. Vicente Mesquita (interino) — cadeira do 2o ciclo.
- e) — MATEMÁTICA:
- Prof. Moacir Monclar Brandão (interino) — 1a. cadeira do 1o ciclo;
- Prof. Egidio Turchi (interino) — 2a. cadeira do 1o ciclo;
- Prof. Romulo Gonçalves (interino) — cadeira do 2o ciclo;
- f) — GEOGRAFIA GERAL:
- Prof. José Sisenando Jayme (interino).
- g) — GEOGRAFIA DO BRASIL:
- Prof. Augusto César de Pádua Freiry (interino).
- h) — HISTÓRIA GERAL:
- Prof. Ana Braga de Queiroz (interina) — cadeira do 1o ciclo.
- Prof. Luiz Gonzaga de Faria (interino) — cadeira do 2o ciclo.
- i) — HISTÓRIA DO BRASIL:
- Prof. Sebastião Ribeiro (interino).
- j) — FÍSICA:
- Prof. Fritz Koehler (contratado) — 1a. cadeira do 2o ciclo;
- Prof. k) — QUÍMICA:
- Prof. Ayrto Furtado Nunes (interino) — 1a. cadeira do 2o ciclo;
- Prof. Gamillo Machado (interino) — 2a. cadeira do 2o ciclo.
- l) — HISTÓRIA NATURAL:
- Prof. Raymundo Moreira dos Santos (interino) — cadeira do 2o ciclo.
- m) — DESENHO:
- Prof. José Edilberto Velga (interino) — cadeira do 1o ciclo;
- Prof. Antônio Henrique Péclat (interino) — cadeira do 2o ciclo.
- n) — CIÊNCIAS NATURAIS:
- Prof. Percival Xavier Rebello (interino) — cadeira do 1o ciclo.
- o) — CANTO ORFÔNICO:
- Prof. Joaquim Edison de Camargo (efetivo) — cadeira do 1o ciclo.
- p) — FILOSOFIA:
- Prof. Pe. Valentin Crifoco (interino) — cadeira do 2o ciclo.
- q) — TRABALHOS MANUAIS E ECONOMIA DO-MESTICA:
- Prof. Oliva Cruz Fernandes Távora (interina) — cadeira do 1o ciclo.

DECRETO Nº 100, de 4 DE JUNHO DE 1952.

Aprova o Regimento Interno do Colégio Estadual de Goiânia.

O Governador do Estado de Goiás, usando de atribuição que lhe confere o Artigo 38, item I, da Constituição Estadual, Decreta:

Art. 1º — Fica aprovado, para o Colégio Estadual de Goiânia, o Regimento Interno baixado com este decreto, do qual é parte integrante.

Art. 2º — O Regimento Interno do Colégio Estadual de Goiânia, no que for aplicável, será obrigatoriamente adotado pelo Colégio Estadual de Goiás e pelos Ginsílios Estaduais da Capital e do Interior do Estado.

Art. 3º — Este decreto entra em vigor no dia de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário. Palácio do Governo do Estado de Goiás, em Goiânia, aos 4 de junho de 1952, 63º da República.

DR. PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA

Pedro Viegans

1.º Examinador: Prof. José Luciano da Fonseca
 2.º Examinador: Prof. Horiceste Gomes.
 Cumpra-se e Publique-se.
 Divisão do Ensino Médio, em Goiânia, aos 19 dias
 do mês de outubro de 1965.
 Prof. Manoel Ferreira Lima
 Diretor do Ensino Médio

PORTARIA N.º 693/65. EM 20 DE OUTUBRO DE 1965.

O Secretário da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE:

Remover Luiz Mendes Ferreira, Professor Assistente do Ensino Médio, lotado no Ginásio Estadual "Hilário Lobo" de Formosa, para o Colégio Estadual de Goiânia, a partir de 1.º de novembro de 1965.

Cumpra-se e Publique-se.

Divisão do Ensino Médio, em Goiânia, aos 20 dias do mês de outubro de 1965.

José Luiz Bittencourt

Secretário da Educação e Cultura.

PORTARIA N.º 694/65. EM 20 DE OUTUBRO DE 1965

O Diretor da Divisão do Ensino Médio, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o que requer Jaime Luiz de Souza, conforme processo n.º 12-12.771/65, protocolado nesta Divisão.

RESOLVE:

Designar, para comporem a Banca Examinadora, fim de habilitar em concurso o requerente, no cargo de Porteiro dos Auditórios do termo sede da Comarca de Tocantinópolis, neste Estado, os seguintes professores da Escola Normal Estadual de Pedro Afonso.

Presidente: Prof. a Gracimar Mendes Vieira

1.º Examinador: Prof. a Eilda Coelho Pereira

2.º Examinador: Prof. a Maria Terezinha dos Santos

Cumpra-se e Publique-se.

Divisão do Ensino Médio, em Goiânia, aos 20 dias do mês de outubro de 1965.

Prof. Manoel Ferreira de Lima

Diretor do Ensino Médio

PORTARIA N.º 695/65. EM 20 DE OUTUBRO DE 1965.

O Diretor da Divisão do Ensino Médio, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o que requer Clodomir Rodrigues Magalhães, conforme processo n.º 12-12.772/65, protocolado nesta Divisão.

RESOLVE:

Designar, para comporem a Banca Examinadora, a fim de habilitar em concurso o requerente, no cargo de Oficial de Justiça, do termo sede da Comarca de Tocantinópolis, neste Estado, os seguintes professores da Escola Normal Estadual de Pedro Afonso.

Presidente: Prof. a Gracimar Mendes Vieira

1.º Examinador: Prof. a Eilda Coelho Pereira

2.º Examinador: Prof. a Maria Terezinha dos Santos

Cumpra-se e Publique-se.

Divisão do Ensino Médio, em Goiânia, aos 20 dias do mês de outubro de 1965.

Prof. Manoel Ferreira Lima

Diretor do Ensino Médio

PORTARIA N.º 270. DE 23 DE OUTUBRO DE 1965

O Secretário da Educação e Cultura, usando de suas atribuições legais, resolve:

FIAPACI

N.º 1 — Tornar sem efeito a Portaria n.º 336, de 18 de setembro de 1964, que designou Bernadette Magne para desempenhar a função de Diretora da Escola Reunida Paroquial "Claret", do Município de Itapaci, por não haver tomado posse no prazo legal e designá-la novamente, a fim de desempenhar a referida função no mencionado Estabelecimento, a partir de 1.º de setembro de 1964.

Secretaria da Educação e Cultura, em Goiânia, aos 20 de outubro de 1965.

Prof. José Luiz Bittencourt

Secretário da Educação e Cultura

PORTARIA N.º 271, DE 27 DE OUTUBRO DE 1965.

O Secretário da Educação e Cultura, usando de suas atribuições legais, resolve:

RUBIATABA

N.º 1 — Retificar a Portaria n.º 200, de 15 do corrente mês, na parte que designou Edinah Adriana Garcia para desempenhar a função de Diretora do Grupo Escolar "Bernardo Sayão", do Município de Rubiataba, a partir de 15 de outubro do ano em curso, para considerar designado Dina Adriana Garcia.

Secretaria da Educação e Cultura, em Goiânia, aos 27 de outubro de 1965.

Prof. José Luiz Bittencourt

Secretário da Educação e Cultura

RESOLUÇÃO N.º 46, DE 16 DE FEVEREIRO DE 1965.

Approva o Regimento Interno do Colégio Estadual de Goiânia.

O Conselho Estadual de Educação, nos termos do Parágrafo Único do artigo 124 da Lei n.º 4.240, de 9 de novembro de 1962, aprovou e o Secretário da Educação e Cultura, homologa a seguinte Resolução:

Art. 1º — Fica aprovado o Regimento Interno do Colégio Estadual de Goiânia, cujo texto fará parte integrante da presente resolução.

Art. 2º — Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º — Revogam-se as disposições em contrário. Conselho Estadual de Educação de Goiás, em Goiânia 16 de fevereiro de 1965.

- as) Nilza Junqueira Reis — (Madre) Presidente
 Affonsina de Freitas Relatora
 Lys Pereira de Sousa Membros
 Rubens Carneiro dos Santos "
 Genesio Ferreira Bretas "
 Francisco Balduino Santa Cruz "
 Pe. Abdon de Moraes Cunha "
 Pe. Ormindo Viveiros de Castro "

ESTRUTURA BÁSICA DO REGIMENTO INTERNO DO COLÉGIO ESTADUAL DE GOIÂNIA.

TÍTULO	I — DA FUNDAÇÃO, SEDE E FINALIDADE
TÍTULO	II — DO REGIME ADMINISTRATIVO
CAPÍTULO	I — Dos funcionários administrativos
"	II — Da diretoria
"	III — Do conselho de professores
"	IV — Da secretaria
"	V — Da administração dos edifícios
"	VI — Do departamento de educação física
"	VII — Do almoxarifado
TÍTULO	III — DAS INSTITUIÇÕES PARA — ESCOLARES
CAPÍTULO	I — Da associação de pais e mestres
"	II — Do serviço de orientação educacional e vocacional
TÍTULO	IV — DAS ATIVIDADES EXTRA-CLASSE
CAPÍTULO	I — Da biblioteca
"	II — Da caixa escolar
"	III — Das agremiações culturais
TÍTULO	V — DO CORPO DOCENTE
CAPÍTULO	I — Das constituições
"	II — Dos direitos
"	III — Dos deveres
TÍTULO	VI — DO CORPO DISCENTE
CAPÍTULO	I — Da constituição
"	II — Dos deveres
TÍTULO	VII — DO REGIME DISCIPLINAR
CAPÍTULO	I — Das penalidades aplicáveis aos funcionários administrativos
"	II — Das penalidades aplicáveis aos membros do corpo docente
"	III — Das penalidades aplicáveis aos membros do corpo discente.

DISCIPLINAS:	SÉRIES:			
	I	II	III	IV
PORTUGUES	5	5	4	4
HISTÓRIA	3	3	3	3
GEOGRAFIA	3	3	3	-
MATEMÁTICA	4	4	4	4
CIÊNCIAS	3	3	3	3
INGLÊS	3	3	3	3
DESENHO	-	-	3	3
O.S.P.B.	-	-	-	4
CANTO	2	2	-	-

COLEGIO ESTADUAL DE GOIANIA

QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE DISCIPLINAS NO CURSO SECUNDARIO TIPO ENGENHARIA:

CURSO DIURNO

DISCIPLINAS:	SÉRIES:		
	I	II	III
PORTUGUES	3	3	3
HISTÓRIA	2	2	-
GEOGRAFIA	2	-	-
MATEMÁTICA	5	5	5
FISICA	4	4	4
QUIMICA	4	4	4
BIOLOGIA	-	2	2
DESENHO	4	4	4

COLEGIO ESTADUAL DE GOIANIA

QUADRO DEMONSTRATIVO DA DISTRIBUIÇÃO DE DISCIPLINAS NO CURSO COLEGIAL SECUNDARIO TIPO MEDICINA:

CURSO DIURNO

DISCIPLINAS:	SÉRIES:		
	I	II	III
PORTUGUES	3	3	4
HISTÓRIA	3	3	-
GEOGRAFIA	3	-	-
MATEMÁTICA	3	3	-
FISICA	4	4	5
QUIMICA	4	4	5
BIOLOGIA	4	4	5
INGLÊS	-	3	4

GABINETE DO SECRETARIO

DESPACHO — A Divisão de Ensino Médio, para os devidos fins.

Prof. José Luiz Bittencourt
Secretário da Educação e Cultura

SECRETARIA DA AGRICULTURA

— GABINETE —

PORTARIA N.º 16-099/65

O Secretário da Agricultura, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE:

Determinar que os Srs. Clemente Alvares de Aquino, Chefe do Serviço de Assistência ao Cooperativismo e Cândido Lima Filho, Motorista, Nivel "L", lotados nesta Repartição, se transportem ao Município de Formosa, neste Estado, a serviço desta Secretaria, no dia 4 de Setembro do corrente ano.

Arbitrar a cada um, a ajuda de custo de Cr\$ 10.000 (dez mil cruzeiros) perfazendo um total de Cr\$ 20.000 (vinte mil cruzeiros) que correrá a conta da verba: 16.4-3.1.1.1-2.2. — consignação 005 — Departamento da Produção Mineral — Despesas Correntes — Pessoal Civil — "Diárias e Ajuda de Custo", do vigente orçamento.

Cumpra-se, dando ciência aos Interessados e Publique-se.

Secretaria da Agricultura, Gabinete, em 3 de novembro de 1.965.

Luiz Barreto Correa de Menezes Neto
Secretário da Agricultura

SERVIÇO DE ASSISTENCIA AO COOPERATIVISMO

EDITAL 1603/65.

O Serviço de Assistência ao Cooperativismo, da Secretaria da Agricultura, nos termos da lei, estabelece o prazo de 30 dias, a contar da data de publicação deste, para o cancelamento do Registro da COOPERATIVA DE CONSUMO DOS SERVIDORES DA SECRETARIA DE VIAÇÃO E OBRAS PÚBLICAS, do Estado de Goiás, na Divisão de Cooperativismo e Organização Rural do Ministério da Agricultura e da Inscrição neste serviço de Assistência ao Cooperativismo, de acordo com o estabelecido no Art. 3.º, do Decreto—Lei n.º 581, de 1.º de agosto de 1.938.

Secretaria da Agricultura, em 30 de outubro de 1.965
VISTO:

(Dr. Luiz Barreto C. de M. Neto)

— Secretário da Agricultura —

(Clemente Alvares de Aquino)

Chefe do Serviço de Assistência ao Cooperativismo

(3 — 2)

SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA

GUARDA CIVIL — CONVOCAÇÃO —

CONVOCO com o prazo de 20 (vinte) dias, a partir da primeira publicação deste no Diário Oficial, para reassumir suas funções na Guarda Civil do Estado de Goiás, o Guarda Civil de 2.ª classe, AP.101.01.1.C. JOSÉ LIMA PINHEIRO, que se acha ausente dos serviços, desde o dia 18 de setembro do corrente ano.

Chefia da Guarda Civil do Estado de Goiás, em Goiânia, 21 de outubro de 1965.

Anquilo Mamede Corrêa,
Inspetor de Divisão,

Respondendo pelo expediente da Guarda Civil.

(3 — 2)

DEPARTAMENTO DE ESTRADAS DE RODAGEM — DER—GO.

NOTIFICAÇÃO N.º 11/65 — A.

A Seção de Controle de Multas da Divisão de Tráfego do DER—GO, notifica os interessados abaixo relacionados, que lhes fica assinado o prazo de dez (10) dias úteis, de acordo com o art. 101, parágrafo 2.º, do R.T.C.P., a partir da data da publicação desta para apresentarem defesa contra os autos de infração também abaixo discriminados:

DIAS																					Mês	FALTAS	NOTA MENSAL	MATERIA LECIONADA		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21				Dias	RESUMO	
																					1		2,0	03 primeiro contato com os alunos		
																						2		7,0	04 o professor não compareceu	
																						3			zona 05 id., idem.	
																						4			3,0	07 V. COSMOLOGIA: A. introdução; e cosmo visão
																						5			3,0	10 V. COSMOLOGIA:
																						6			4,0	11 V. COSMOLOGIA: quantidade
																						7			zona 14 prova mensal	
																						8			2,0	12 V. COSMOLOGIA: quantidade
																						9			5,0	18 o professor não compareceu (parti from H. Jones)
																						10			5,5	19 V. COSMOLOGIA: quantidade
																						11			5,0	21 prova mensal (sem faltas)
																						12			2,0	24 Exercício de aula
																						13			3,5	28 V. COSMOLOGIA - extensas
																						14			4,0	31 V. COSMOLOGIA - densas
																						15			5,0	
																						16			4,5	
																						17			6,0	
																						18			2,5	
																						19			6,5	
																						20			3,5	
																						21			4,0	
																						22			2,5	
																						23			4,5	
																						24			3,0	
																						25			3,0	
																						26			2,5	
																						27			3,0	
																						28			4,5	
																						29			3,5	
																						30			4,0	
																						31			—	
																						32			4,5	
																						33			4,0	
																						34			7,0	
																						35			—	
																						36			5,0	
																						37			3,5	
																						38				
																						39				
																						40				
																						41				
																						42				
																						43				
																						44				
																						45				
																						46				
																						47				
																						48				
																						49				
																						50				
																						51				
																						52				

AULAS PREVISTAS 18 - AULAS DADAS

ENCERRADO EM de agosto DE 1967

Quangho de... (assinatura)
ASSINATURA DO PROFESSOR

VISTO DO INSPECTOR FEDERAL

DISCIPLINA Junho

MÊS DE Junho DE 1967

DIAS																															Número	FALTAS	NOTA MENSAL	DIRE	MATERIA LECIONADA
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					RESUMO
																																1	-	95	01 II LOS MATERIAL: o problema da unidade
																																2	-	100	02 II LOS MATERIAL: o problema da dívida
F	F	F	F																												3	15	200	03 II LOS MATERIAL: impostos e exportação	
																																4	2	90	05 II cometação as bases da moeda
																																5	-	85	08 II LOS MATERIAL: da opinião
																																6	3	90	09 II LOS MATERIAL: da cultura
F	F	F	F																												7	15	200		
																																8	1	90	
																																9	-	90	
																																10	-	100	
																																11	1	75	
																																12	-	90	
F																															13	1	100		
F																															14	1	75		
																																15	-	70	
																																16	-	85	
																																17	2	90	
F	F	F																													18	5	85		
																															19	1	100		
F																															20	1	65		
																															21	-	85		
																															22	2	90		
																															23	-	-		
																															24	-	100		
F																															25	2	100		
F																															26	1	100		
F																															27	2	90		
																															28	1	80		
F	F																														29	4	90		
F	F	F																													30	8	100		
																															31	-	-		
																															32	1	85		
																															33	1	70	Dia	
F																															34	3	90	dia 10 - o professor não compareceu	
F	F																													35	11	200			
																															36		80		
																															37		80		
																															38				
																															39				
																															40				
																															41				
																															42				
																															43				
																															44				
																															45				
																															46				
																															47				
																															48				
																															49				
																															50				
																															51				
																															52				

AULAS PREVISTAS 17 - AULAS DADAS 15
 ENCERRADO EM 28/6 DE 1967

[Handwritten Signature]
 ASSINATURA DO PROFESSOR

VISTO DO INSPECTOR FEDERAL

DIAS																															N.º	FALTAS	NOTA MENSAL	MATERIA LECIONADA	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				DIAS	RESUMO
																																1	—	8	5 trabalho: a ciência e a filosofia
																																2	—	6 LÓGICA FORMAL: o raciocínio	
																																3	10	8 LÓGICA FORMAL: o silogismo	
																																4	3	11 LÓGICA FORMAL: o silogismo	
																																5	3	12 III. LÓG. FORMAL: o silogismo	
																																6	1	15 III. LÓG. FORMAL: o silogismo	
																																7	13	Resolução dos trabalhos para III.	
																																8	—	18 III. LÓG. FORMAL: o silogismo: conclusão	
																																9	2	19 III. LÓG. MATERIAL: introdução	
																																10	—	20 Resolução de trabalhos, 2ª oportunidade	
																																11	1	22 III. LÓG. MATERIAL: definição, conhecimento	
																																12	—	26 III. LÓG. MATERIAL: conhecimentos sensorial e intelectual	
																																13	2	27 III. LÓG. MATERIAL: sentidos	
																																14	1	29 III. repetição da matéria sobre lógica material	
																																15	—		
																																16	1		
																																17	3		
																																18	2		
																																19	—		
																																20	2		
																																21	—		
																																22	—		
																																23	1		
																																24	1		
																																25	2		
																																26	—		
																																27	2		
																																28	2		
																																29	2		
																																30	—		
																																31	13		
																																32	2		
																																33	2		
																																34	2		
																																35	—		
																																36	10		
																																37	80		
																																38			
																																39			
																																40			
																																41			
																																42			
																																43			
																																44			
																																45			
																																46			
																																47			
																																48			
																																49			
																																50			
																																51			
																																52			

AULAS PREVISTAS 16 - AULAS DADAS 13
 ENCERRADO EM 29 de maio DE 1967

Quaresma
 ASSINATURA DO PROFESSOR

VISTO DO INSPECTOR FEDERAL

DISCIPLINA

albil

MÊS DE *albil*

DE 1967

DIAS																															Nº	FALTAS	NOTA MENSAL	Dias	MATERIA LECIONADA
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					RESUMO
F																																1	1	1	1. INTRODUÇÃO: classificação, digo, divisão
																																2	1	1	3. LÓGICA: definições e divisões
																																3	13	6	6. LOG.FORMAL: definições, operações intelectuais
																																4	6		aproximações verbais
																																5	1	2/18	18. LOG.FORMAL: apreensão, compreensão, extensão
																																6	2		classificação das ideias
F	F																														7	16	13/4	14. LOGICA FORMAL: o juízo e a proposição	
																																8	1	15	15. LOGICA FORMAL: a classif. juízo e proposição
																																9	1	22	22. LOGICA FORMAL: da oposição, leis
																																10	-	20	20. prova mensal
																																11	-	24	24. prova mensal (aos faltosos)
F																															12	1	27	27. LOGICA FORMAL: da oposição, da conversão	
																																13	3	28	28. LOGICA FORMAL: introdução ao raciocínio
																																14	3	29	29. LOGICA FORMAL: Raciocínio
																																15	1		
																																16	-		
																																17	1		
																																18	2		
F																															19	2			
																																20	-		
																																21	1		
																																22	2		
																																23	8		
																																24	1		
																																25	3		<i>Obs</i>
																																26	-		<i>dia 8: o professor não compareceu</i>
																																27	1		
																																28	1		
																																29	1		
																																30	4		
F																															31	8			
																																32	1		
																																33	-		
																																34	2		
F	F																														35	1			
																																36		9	
																																37		8	
																																38			
																																39			
																																40			
																																41			
																																42			
																																43			
																																44			
																																45			
																																46			
																																47			
																																48			
																																49			
																																50			
																																51			
																																52			

AULAS PREVISTAS 17 - AULAS DADAS 14
 ENCERRADO EM 29 de *albil* DE 1967

Juan...
 ASSINATURA DO PROFESSOR

VISTO DO INSPECTOR FEDERAL

DIAS																															Números	FALTAS	NOTA MENSAL	Dia	MATERIA LECIONADA				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					RESUMO				
																																			1	3	8,5	1	Conceito de Filosofia
																																			2	1	8	2	Conceito de filosofia entre os gregos.
																																			3	1	7	4	Influência dos pens. filósofos
																																			4	3	7	7	Surgimento da filosofia
																																			5	1	10	8	Relação da empirismo e extensão do sistema
																																			6	0	8	10	Juriso e no positivismo
																																			7	2	8	10	Classificação de juriso
																																			8	0	8	10	Classificação da jurisprudência
																																			9	4	8	17	Revisão da matéria
																																			10	1	8	17	Impugnação gto. e finalidade e gto. e qualidade
																																			11	3	8	20	conceito de definição
																																			12	5	8	24	Da Sujeição. Alenos em
																																			13	5	7		grego
																																			14	5	7	27	Revisão
																																			15	3	7	31	Silogismo
																																			16	7	8		
																																			17	2	7		
																																			18	3	7		
																																			19	2	8,5		
																																			20	2	6		
																																			21	2	8		
																																			22	11	X		
																																			23	2	8		
																																			24	7	8		
																																			25	3	8		
																																			26	2	8		
																																			27	3	6		
																																			28	3	7		
																																			29	2	6		
																																			30	2	8		
																																			31	X	X		
																																			32	2	7		
																																			33	3	10		
																																			34	1	8		
																																			35	1	8		
																																			36	1	8		
																																			37	9	7		
																																			38	3	X		
																																			39	10	X		
																																			40	4	8,5		
																																			41	2	7		
																																			42	2	8		
																																			43	6	8,5		
																																			44	1	7		
																																			45	0	8		
																																			46	5	8,5		
																																			47	3	7		
																																			48	2	8,5		
																																			49	1	7		
																																			50	1	8		
																																			51				
																																			52				

AULAS PREVISTAS *19* - AULAS DADAS *15*
 ENCERRADO EM *31* DE 19*68*
Vereador de Guimarães
 ASSINATURA DO PROFESSOR
 VISTO DO INSPECTOR FEDERAL

LEI Nº 8.110 DE 14 DE MAIO DE 1976.

**DISPÕE SOBRE A MUDANÇA DE DENOMINAÇÃO DO
COLÉGIO ESTADUAL DE GOIÂNIA.**

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS
decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art.1º- Passa a denominar-se Lyceu de Goiânia o Colégio Estadual
de Goiânia.

Art. 2º- Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art.3º- Revogam-se as disposições em contrário.

**PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, em
Goiânia, 14 de Maio de 1976,88º da República.**

IRAPUÃ COSTA JÚNIOR.

José Alves de Assis.

**ENCONTRO NACIONAL DOS DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA.
RETORNO DA FILOSOFIA AO SEGUNDO E TERCEIRO GRAUS:
(DOCUMENTO DO RIO DE JANEIRO). RIO DE JANEIRO:
OUTUBRO DE 1.981.**

A reflexão filosófica, em todas as épocas e culturas, constituiu sempre um dos principais índices do nível de desenvolvimento cultural dos povos. Em nossos dias, as maiores universidades do mundo, bem como as mais significativas Instituições Culturais no plano internacional, voltam a tomar consciência da necessidade imperiosa da reflexão, reconhecendo sua primordial importância para a articulação do sentido das ações humano-culturais e das práticas técnico-científicas. Nesta perspectiva, são eloquentes os constantes Congressos promovidos pela UNESCO, tais como o realizado em Paris, intitulado OS DESAFIOS DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA ÀS CULTURAS: OS DESAFIOS DA RACIONALIDADE.

A partir deste enfoque nós, Coordenadores, Chefes e Diretores, bem como professores e alunos de filosofia, reunidos no Rio de Janeiro, de 19 a 23 de Outubro de 1981, para o I ENCONTRO DE CHEFES DE DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA, patrocinado pelo SESU, CAPES e CNPq, resolvemos tecer algumas considerações sobre a Filosofia e seu ensino em nosso País, e encaminhar uma primeira proposta concreta de fundo:

1. HISTÓRIA DE UM MOVIMENTO.

1.1. Antes da LEI 5692/71, denominada de DIRETRIZES E BASES, a Filosofia era ensinada em quase todas as universidades do País bem como nas Escolas de Segundo Grau. Todos os jovens das mais variadas áreas do saber chegavam à Universidade com considerável iniciação filosófica, notadamente os que provinham dos principais Colégios Secundários. Esta situação de fato permitia que o estudante universitário se situasse com mais clareza e segurança em seu universo cultural e em sua área específica de saber, proporcionando-lhe um maior rigor lógico na articulação dos conhecimentos adquiridos. Por outro lado, as faculdades de Filosofia atraíam um grande número de jovens, na medida em que lhes abria a perspectiva de um campo de trabalho pedagógico nas escolas secundárias.

1.2. Com o advento da LEI 5692/71, o ensino da Filosofia tornou-se facultativo e, pouco a pouco, veio desaparecer quase por completo do secundário. Sem dúvida, este fato contribuiu para a decadência da formação da inteligência trazendo, como conseqüências, o empobrecimento cultural de nossa juventude. Sua capacidade de visão global dos problemas é

hoje muito pouco ou quase nada desenvolvida. Talvez esta seja uma das maiores limitações de nosso sistema educacional.

1.3. Em relação aos professores, chegou-se a uma situação absolutamente anômala e contraditória: as Faculdades continuaram fornecendo diplomas a pessoas sem possibilidade do exercício de sua profissão. Afinal, ensinar Filosofia onde e para quem? Durante uma década, os professores de Filosofia viveram nesse constrangimento, insulados num esquema sem saída. Por nossos Departamentos passaram alunos sem nenhum interesse por uma área socialmente desacreditada por uma orientação pedagógica que excluía o uso da inteligência e da criatividade. Para muitos deles, o curso de Filosofia constituía um momento de espera para o ingresso eventual em outras carreiras. Face a essa situação, muitos Departamentos foram fechados. Os demais sobreviveram a duras penas. Evidentemente, caiu substancialmente o nível intelectual, diminuíram consideravelmente o número e a qualidade das pesquisas, rarearam as publicações. Eis um dos sintomas de uma grave enfermidade cultural.

1.4. A partir de 1975, com a implantação de vários cursos de Pós-Graduação em Filosofia, começou a esboçar-se em todo País, um movimento no sentido de ressituar a Filosofia em nossa realidade nacional, desta feita, em novos moldes e segundo novos processos pedagógicos. No desencadeamento desse movimento, foram pioneiros o Departamento de Filosofia da USP e a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF). Em seguidas, outras entidades, inclusive a SBPC, passaram a defender a mesma causa. Neste particular, vale lembrar ainda o valioso apoio que vem sendo dado pela SESU, pela CAPES e pelo CNPq, notadamente financiando pesquisas, dando bolsas de estudos e patrocinando Encontros e Congressos.

1.5. Hoje, esse movimento chega à sua maturidade. Só neste ano de 1981, já se realizaram inúmeros Encontros regionais e nacionais de professores e alunos de Filosofia, todos concluindo pela necessidade premente do retorno do ensino da Filosofia no Segundo Grau. Entre outros, destacam-se os de Belém do Pará, São Luiz do Maranhão, Mossoró, Teresina, Belo Horizonte, Santo Maria, Porto Alegre, Fortaleza.

1.6. Este I ENCONTRO NACIONAL DE CHEFES DE DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA, após cinco dias de análise aprofundada da questão, chegou à conclusão de que, doravante, torna-se imprescindível um atendimento a nível ministerial com o objetivo de encontrar os caminhos mais adequados para o retorno da Filosofia ao Segundo Grau e sua implantação nas Universidades.

1.7. A presença atuante da Filosofia certamente virá contribuir para a reformulação do ensino secundário, na medida em que valoriza a

reflexão e o dimensionamento crítico dos conteúdos do saber. Esta contribuição, ao mesmo tempo em que fortalece as bases do ensino, revigora a formação universitária.

2. PROPOSTA CONCRETA.

- Considerando o relato histórico acima exposto;
- Considerando que a Filosofia desenvolve a reflexão e a capacidade crítica do aluno, ampliando seus horizontes culturais;
- Considerando que o sistema educacional não pode ser dominado por uma visão pragmática e imediatista;
- Considerando que a Filosofia não anula a especialização, mas, pelo contrário, possibilita ressitua-la no conjunto do saber;
- Considerando a necessidade de se valorizar profissionalmente os licenciados nos curso de Filosofia;
- Considerando a necessidade de se incentivar a pesquisa e a produção filosóficas em níveis mais elevados, propomos:

1) O RETORNO DO ENSINO DA FILOSOFIA NO SEGUNDO GRAU.

2) A IMPLEMENTAÇÃO DA FILOSOFIA NA UNIVERSIDADE.

A este respeito, fazemos a seguinte sugestão:

a. Inclusão da disciplina INICIAÇÃO À REFLEXÃO FILOSÓFICA nas primeiras séries do segundo grau.

b. Inclusão de duas disciplinas filosóficas nos cursos universitários, por exemplo, INTRODUÇÃO À FILOSOFIA E FILOSOFIA DA CIÊNCIA.

3. ETAPAS DE PROCEDIMENTO

O retorno da Filosofia ao segundo grau e sua implementação nas Universidades, deve ser preparado por um intercâmbio e um amplo debate entre a comunidade intelectual e o MEC, e não por um simples Decreto. Concretamente, insistimos nos seguintes pontos fundamentais:

a. A proposta ministerial, antes de ser oficializada, deve ser analisada em profundidade pelo maior número possível de Departamentos, Entidades e profissionais comprometidos com o ensino da Filosofia, com a pesquisa e produção filosóficas.

b. Os professores, devidamente licenciados em filosofia, serão os aprovados em concurso público.

c. Este processo deve ser desencadeado desde já para que em 1983, sejam implementadas efetivamente as propostas que ora fazemos chegar às autoridades do MEC.

OLINTO PEGORARO ET AL. O ENSINO DE FILOSOFIA NO SEGUNDO GRAU: [DOCUMENTO DE BRASÍLIA]. BRASÍLIA, 18 DE NOVEMBRO DE 1981.

História deste Texto.

O presente texto tem uma história relativamente longa, ligada à idéia do retorno da Filosofia ao segundo Grau.

1. Muitos Departamentos e sociedades filosóficas há vários anos, debatem o problema da ausência de Filosofia em nossas escolas e a necessidade de seu retorno ao Segundo grau. Em numerosos encontros regionais e nacionais insistiu-se na importância da retomada da Filosofia em novos moldes.

2. Em 19 a 23 de outubro deste ano, realizou-se, no Rio de Janeiro, o I Encontro Nacional de Chefes de Departamentos de Filosofia. Os 29 Departamentos presentes enviaram um documento ao MEC sobre o retorno da filosofia ao Segundo Grau: num segundo documento faziam-se recomendações aos Departamentos de Filosofia. Deste encontro participaram observadores da SESU.

3. A SESU tendo recebido estes documentos e amplo material de debate, promoveu uma reunião de consultores nos dias 16 a 18 de novembro. Participaram do encontro os seguintes professores: Olinto A. Pegoraro (UFRJ), Cósimo D. Gomes (UFF), Álvaro L. M. Valls (UFRGS), Benedito Nunes (UFPA), José H. Santos (UFMG), Maria de Jesus M. M. e Silva (UFMA), Marilena Chauí (USP), Antônio Joaquim Severino (PUC-SP), Estevão R. Martins (UnB), Dermeval Saviani (PUC-SP) e Nelson Gonçalves Gomes (UnB).

4. O objetivo da reunião de Brasília foi: aprofundar reflexão sobre o material recebido e extrair um texto que, uma vez discutido pelos Departamentos, fossem enviado ao MEC às autoridades competentes para a implantação da filosofia no Segundo Grau.

5. Este trabalho nos Departamentos e entidades deverá se feito até fim de março de 1982.

6. No fim de março de 1982, a SESU reunirá a equipe no Rio de Janeiro pelo plenário dos professores que representavam os 29 Departamentos, acrescida de outros professores escolhidos pela SESU de todos os pontos do País. Esta reunião terá a função de elaborar um texto a ser submetido às autoridades competentes.

7. O presente trabalho, que agora enviamos aos Departamentos e entidades filosóficas é um documento para debate, sugestões e emendas. Os roteiros alternativos que seguem, em anexo, são apenas sugestões, podendo, a critério dos colégios e ou dos professores, ser aperfeiçoados, modificados ou substituídos.

Brasília, 18 de novembro de 1981.

O Ensino de Filosofia no Segundo Grau.

Tendo em vista a magna amplitude do movimento de reflexão filosófica no mundo e no País, refletido nas intensas atividades dentro e fora das instituições de ensino superior no campo da Filosofia e levando em consideração os trabalhos realizados no I Encontro Nacional de Departamentos de Filosofia, no Rio de Janeiro, em outubro de 1981, os consultores reunidos em Brasília, de 16 a 18 de novembro de 1981 a convite da CCHS da Subsecretaria de Desenvolvimento Acadêmico da SESU/MEC, encaminham a todos os interessados, no País, os seguintes documentos de trabalho e propósito da inclusão da disciplina Filosofia como obrigatória, no ensino de Segundo Grau.

1. Perspectivas Gerais da Reflexão Filosófica.

A Filosofia pode apresentar-se como análise e a articulação da experiência humana, cultural, científica e sócio-política visando a compreensão global do sentido da existência histórica. Esta experiência diferencia-se segundo o tempo e o espaço em que crescem as pessoas e as sociedades. Diferentes são também as modalidades de abordagem filosóficas. Segundo o modo aqui apresentado, o filósofo procura organizar o sentido e a coerência globais dos eventos naturais e culturais que o cercam, denunciando os entraves ideológicos que desviam ou retardam o processo da liberdade, sociabilidade e convivência democrática entre os povos e as culturas. Numa palavra, a Filosofia visa despertar nos jovens e adultos uma leitura crítica do mundo em que vive.

Para isto é preciso familiarizar-se com a ininterrupta análise da realidade em colaboração com as demais ciências. É também indispensável dominar com rigor a metodologia e a terminologia filosóficas, assim como reler constantemente as experiências filosóficas do passado para iluminar os problemas da nossa existência contemporânea e abrir-lhe novos horizontes:

2. Perspectivas Gerais para o Ensino da Filosofia no Segundo Grau.

2.1. O ensino de Segundo Grau no Brasil está também em busca de um caminho. A tentativa de reorganiza-lo segundo o princípio da profissionalização universal e compulsória fracassou. Após os esforços realizados nesse sentido desenvolveu-se um consenso mais ou menos generalizado em torno da idéia de que não cabe à escola realizar de modo

direto e imediato a qualificação para o trabalho. O objetivo de qualificar para o trabalho é cumprido por ela de modo mediato, isto é, garantindo a apropriação, pelos alunos, de determinados pré-requisitos que configuram aquilo que poderíamos chamar de formação básica e geral. É de se notar que os próprios empresários, ainda que infinitivamente, assim entendem o papel da escola em relação à formação de mão-de-obra. Por isso, ao fixarem níveis de escolaridade como pré-requisitos a determinados postos de trabalho, o que eles buscam é recrutar trabalhadores cuja formação possibilite suficiente flexibilidade para captar e assimilar rapidamente os esquemas específicos de operação do processo produtivo desenvolvidos no interior da empresa. Busca-se, com isso, agilizar o processo reduzindo os custos e aumentando a produtividade. Cremos ser esta razão pela qual os empresários não demonstram entusiasmo e se revelam, mesmo, céticos em relação à política de profissionalização do ensino de Segundo Grau.

No bojo do debate acima indicado, a proposta de reintrodução da Filosofia no ensino de Segundo Grau se justifica por uma dupla razão: de um lado é consequência de uma concepção de escola que vai crescentemente se tornando consensual; de outro, pelo próprio caráter de reflexão filosófica, implica a abertura de um espaço problematizador no interior mesmo do ensino de segundo Grau que poderá contribuir para tematizar as discussões em andamento em torno da busca de um caminho para o ensino de Segundo Grau na sociedade brasileira atual.

2.2. O Segundo Grau possui, até o momento, duas finalidades: ser término de uma formação profissionalizante e ser habilitação para a formação universitária. Em qualquer dessas finalidades, o ensino da filosofia deve ocupar um lugar seja como momento de compreensão e discussão das técnicas profissionalizantes, seja como preparação para a formação universitária. Isto significa que o conteúdo e a forma de ensino da filosofia no segundo Grau diz respeito a uma colaboração para o próprio corpo docente com o fito de encaminhar uma apreensão de conjunto do trabalho educativo, isto é, dos fundamentos das disciplinas ministradas, dos vínculos entre elas, de sua articulação com a sociedade e seu papel na criação de futuros profissionais. Não se trata, de modo algum, de tomar a Filosofia como orientadora do trabalho pedagógico e cultural do corpo docente, mas de encará-la como capaz de fornecer subsídios para que os professores reflitam sobre sua própria atividade; ao mesmo tempo, o contato com os demais docentes poderá auxiliar os professores de Filosofia e melhor situar seu próprio trabalho no conjunto das atividades de ensino.

O ensino da Filosofia no Segundo Grau não deve ser marcado por um caráter doutrinário, ou dogmático, uma vez que doutrina entendida

como corpo estático de verdades pré-estabelecidas e reflexão são termos incompatíveis e atitudes teóricas inconciliáveis. A reflexão é um trabalho do pensamento em contato com experiências variadas: a experiência da vida social (a relação dos estudantes com seu cotidiano familiar, escolar, de trabalho, aspirações coletivas, etc.), a experiência da política (a relação dos estudantes com a cidadania e com os movimentos sociais), a experiência psicológica (desejos, aspirações, revoltas, projetos de vida face à sociedade e à política).

A experiência, porém, não é algo que traga imediatamente seu próprio sentido, mas, ao contrário, exige o trabalho do pensamento, a reflexão que decifre, compreenda e transforme.

O ensino da Filosofia no Segundo Grau não pode dispensar a abordagem de duas questões básicas por aqueles que irão ministra-lo.

a) a Filosofia é um modo de pensar e de falar, uma atividade intelectual que possui uma história milenar em cujo transcurso foram circunscritos campos próprios de discussão (o conhecimento, a temporalidade, os valores éticos, os juízos estéticos, a política, a lógica, etc.). Isto significa que a Filosofia constituiu linguagem própria cuja compreensão e tradução precisa ser realizada no curso das discussões com os estudantes, num trabalho de iniciação a um campo cultural – as obras filosóficas – já constituído (ou datado) e aberto a novas elaborações (seu presente);

b) que a Filosofia só terá um papel relevante no interior do segundo Grau e para os adolescentes se for capaz de contribuir, graças ao seu acervo de questões e de reflexões, para levar os jovens à problematização de suas experiências e à expressão consciente dessas experiências que são apenas vividas por eles. Isto significa que a Filosofia só auxiliará o trabalho do pensamento se contribuir para a expressão verbal (falada e escrita) das experiências adolescentes, rompendo dessa maneira o imediatismo simplificador das imagens (meios de comunicação de massa) e o peso da cristalização das idéias (os estereótipos e os preconceitos).

Conseqüentemente, percebe-se que a inserção do ensino da Filosofia no Segundo Grau abrange três grandes campos de reflexão:

-a compreensão do sentido e da origem das experiências vividas pelos adolescentes (levando em consideração as diferenças regionais, de classe, sexo, etc.).

-a elaboração reflexiva dessa experiência por sua articulação mais ampla com as questões sociais, políticas, científicas e artísticas de nosso presente.

-a inserção dessa reflexão sobre o presente dos adolescentes numa compreensão da história do pensamento e da cultura (ciências, artes, técnicas, instituições sociais e políticas) na qual o discurso filosófico se insere em três planos:

- como produzido por esta história;
- como refletindo sobre o sentido dessa história;
- como vai-e-vem da experiência aos textos e destes à experiência.

A fim de dar forma concreta ao desiderato aqui expresso e fundamentado, encaminhamos à apreciação.

- do Exmo. Sr. Ministro de Estado da Educação e Cultura;
- dos Exmos. Srs. Secretários Estaduais da Educação e Cultura;
- do Egrégio Conselho Federal de Educação;
- dos Egrégios Conselhos Estaduais de educação, a proposta de inserção da disciplina Filosofia no Segundo Grau, nos termos minutados em anexo.

Minuta A: Sobre a Filosofia no Segundo Grau.

Indicação:

Tendo em vista o cumprimento, nas melhores condições, dos elevados fins e objetivos da educação, estabelecidos nos Artigos 1. ao 5.da Lei 4024/61 e no Artigo 1. da LEI N. 5692/71, e considerando que a Filosofia exerce um papel de destaque na formação cultural de uma sociedade e desenvolve a reflexão e a capacidade crítica;

- o sistema educacional do País não pode ser dominado por uma visão pragmática e imediatista;

-que o sistema educacional possibilita re-situar a especialização no conjunto do saber;

-que a reflexão filosófica contemporânea busca uma filosofia que faça da problematização o seu ponto de partida, desmitificando verdades eternas, tentando inseri-los num contexto histórico-social;

-uma Filosofia que se preocupe em contribuir para que o jovem possa posicionar-se diante da realidade e das propostas de sua sociedade;

-uma filosofia que procure compreender criticamente a realidade como um todo, a fim de transforma-la, colocando-a a serviço do homem;

-que o desenvolvimento recente das formas de ensino de segundo Grau vinha promovendo um esvaziamento da formação crítica;

-que a presença da filosofia contribuirá para a formulação do ensino de Segundo grau, na medida em que valoriza a reflexão crítica dos

conteúdos do saber, o que tem por consequência o fortalecimento das bases de todo o ensino;

Recomenda-se:

a) que a disciplina Filosofia seja incluída, como obrigatória, em pelo menos duas séries do Segundo Grau;

b) que esta disciplina seja ministrada em quatro (04) horas semanais;

c) que o caráter de obrigatoriedade seja efetivo a partir de 198--;

A disciplina Filosofia, no Segundo Grau tem por objetivo:

a) a compreensão do sentido e da origem das experiências vividas pelos adolescentes (levando em consideração as diferenças regionais, de classe, de sexo, etc.);

b) a elaboração reflexiva dessa experiência por sua articulação e com as questões sociais, políticas, científicas e artísticas de nosso presente;

c) a inserção dessa reflexão sobre o presente dos adolescentes numa história do pensamento e da cultura, na qual o discurso filosófico se insere em três planos: como produzido por esta história; como refletindo sobre o sentido dessa história; como o vai-e-vem da experiência aos textos e destes àquela.

As modalidades concretas, os prazos e os meios para a inserção de disciplina Filosofia fica a cargo dos competentes Conselhos Estaduais de Educação, assessorados no âmbito de suas respectivas jurisdições, pelas Secretarias Estaduais de educação.

Minuta B: Sobre Recursos Humanos e Materiais.

Tendo em vista o que está determinado na Indicação /198 (ver Minuta A) e para a mais adequada execução de suas recomendações, determina-se que:

a. seja feito um levantamento da quantidade de professores habilitados (com licenciatura e/ou registro em Filosofia) disponíveis e das necessidades projetadas para o quinquênio 1983-1987, pelas respectivas Secretarias de Educação de cada estado;

b. os professores de Filosofia no Segundo Grau sejam licenciados em Filosofia e/ou portadores de registro em Filosofia, devidamente aprovados em concurso público;

c. sejam realizados, sob a responsabilidade e a critério dos Departamentos de Filosofia e do setor responsável pela Didática nas Instituições de Ensino Superior, cursos de atualização e reciclagem para os

licenciados (licenciatura anterior a 1981 inclusive) que forem lecionar esta disciplina;

d. sejam constituídos, sob a responsabilidade das SEECs e com a assessoria dos departamentos de Filosofia da IES correspondentes, grupos de trabalho, a nível regional e/ou local, para gerar subsídios de conteúdo e de técnicas didático-pedagógicas para o ensino da disciplina Filosofia.

Minuta C: Sobre os Roteiros Programáticos Alternativos.

Os Consultores reunidos no MEC de 16 a 18 de novembro de 1981 submetem ao debate e solicita sugestões quanto aos anteprojetos de roteiros programáticos alternativos não exclusivos aqui reunidos, a título de subsídios iniciais a organização dos conteúdos de ensino na disciplina Filosofia no segundo grau.

Assim sendo a Filosofia um esforço de articulação de experiência humana e sendo esta muito diferenciada, podendo ser abordada de vários modos, propomos, a título de exemplo, alguns temas, alguns temas a partir dos quais é possível despertar nos adolescentes o interesse em refletir e em continuar a reflexão ulteriormente. Recomenda-se que os docentes, as escolas e os departamentos promovam a reflexão filosófica a partir de problemas; perguntas e questões básicas que os alunos tentam analisar e articular coerentemente em linguagem filosófica.

A apresentação e a discussão dos temas constantes desses roteiros sempre buscarão apoio, voltando-se para as fontes do pensamento filosófico, na leitura de textos clássicos de Filosofia, do passado ou do presente.

Com esta perspectiva, foram formulados alguns roteiros, conforme as páginas anexas, para servirem de subsídios à elaboração dos programas.

O Agir Humano.

1. Nós agimos continuamente. De manhã à noite você está sempre agindo. Já pensou na importância de sua ação participada com os outros? É nossa ação que constrói o mundo sócio-cultural e a história dos homens.
(Tematizar a ação humana como elemento básico de construção do mundo; distinguir o agir humano (planejando e refletindo) das ações espontâneas, naturais, importância da ação com os outros).

Textos: trechos da *Ética* (Vasquez) e da *Ética Latino-Americana* (Luiz A. Alvarez) o jovem pensa na profissão e no trabalho. O que você quer ser?

2. Todo jovem pensa na profissão e no trabalho. O que você quer ser? Escriturário? Engenheiro? Trabalhador do campo? Enfermeiro? A profissão e o trabalho rendem o sustento pessoal e familiar. Só isto? Você já pensou que é o trabalho que constrói o mundo? Sua profissão se integra num grande conjunto de outras. Todas juntas constroem a sociedade. Que sociedade você quer ajudar a construir?

(Tematizar o trabalho que faz o homem; a profissão em seu valor pessoal e familiar; a profissão e seu valor social e político; a profissão e a sua consciência de participação).

Texto: Discernimento e política (J. B. Libâneo).

3. Você tem amizade com os seus pais, seus irmãos. Você tem amigos e amigas. Que é amizade? Por que precisamos de amigos? Não seria melhor cada um resolver tudo por si? Por que precisamos dos outros?

Textos: Ética a Nicômaco (Aristóteles).

Ética Latino-Americana (Luiz G. Alvarez).

Discernimento e política (J. B. Libâneo).

4. Quais os problemas humanos que você nota em seu bairro? Você já viu favela? Por que tantas crianças e jovens com fome? Dizem que é porque trabalham pouco. Será? Que os obriga a viver assim? Que fazer para mudar a situação?

(Tematizar: justiça social; participação e transformação social; consciência política; alienação).

Textos: ver os indicados acima.

Comunicação e Meios de Comunicação.

1. O que um jovem entende por comunicação? Falar com outros? Estar na companhia de outros? Ouvir e ler o que outros falam e escrevem? A comunicação é o campo da linguagem? A linguagem se reduz apenas à verbalização? Gesticular, dançar, pintar, esculpir, trabalhar também seriam linguagens?

2. É possível ampliar o campo da comunicação? (**pista:** etimologia da palavra. Relacionar comum-comunidade-comunicação. Relacionar com o fenômeno de intersubjetividade. **Pista:** pintor, escritor, artesão, trabalhador, poeta, músico, cientista, querem comunicar alguma coisa? Entrar em comunicação com eles é sempre o mesmo?).

3. Comunicação é ampliação da expressão? Que é expressão? (**Pista:** distinguir entre linguagem indicativas/denotativas e linguagens expressivas).

O campo das significações como campo cultural (comum) e simbólico (histórico ou aberto)).

4. Como os estudantes encaram o material didático, as provas escolares e as amizades do ponto de vista da comunicação como expressão. Com outrem e com símbolo? (Pista: examinar com os estudantes a “pobreza” do vocabulário, a dimensão cada vez mais denotativa dos materiais didáticos, etc).

5. Se a comunicação é relação com os outros, campo expressivo e simbólico, como encarar os meios de comunicação de massa? (Pistas: o que ocorre com o tempo e o espaço numa tela de televisão? O que ocorre com as idéias quando divulgadas por revistas? Os jornais determinam a apreciação das obras de arte de ciência? Por que? Examinar a fragmentação do espaço e do tempo a banalização das idéias e a simplificação dos produtos culturais nos meios de comunicação de massa).

6. Podem os meios de comunicação de massa serem tidos como veículos de democratização da cultura? (Pistas: indagar o que os estudantes entendem por democracia cultural (produzir cultura ou consumir cultura). Examinar o que ocorre com a cultura quando absorvida pela comunicação de massa (o exótico, o folclórico, a perda do caráter de resistência e das diferenças)).

7. Comunicação, tecnologia e política?

-qual a relação entre tecnologia e comunicação?

-Qual a relação entre política e comunicação?

-O que quer dizer o aforisma do Chacrinha: “quem não se comunica se estrumbica” e a frase de Caetano Veloso: “e conversando que a gente se entende”?

Pista: o “se” de Caetano Veloso se refere a si mesmo (conversar/comunicar é conhecer-se a si mesmo. Sócrates – Merleau Ponty) e se refere ao entendimento recíproco (a palavra como forma de conhecimento recíproco).

Textos possíveis:

Merleau Ponty, Nietzsche, Hegel, Marcuse, Benjamim, Foucault, etc.

O Corpo e a Arte.

1. Que participação tem meu corpo na minha identidade pessoal?

-razão e sensibilidade;

-o conhecimento de si e do outro;

2. De que maneira meus desejos e necessidades me relacionam com o mundo?

-aspecto afetivo;

-aspecto econômico;

-aspecto social.

3. Em nossa sociedade, há um equilíbrio entre a comunicação abstrata e a expressão corporal?

4. O que o homem procura na arte?

-busca um tipo de prazer?

-uma verdade sensível?

-uma fuga da realidade?

-outras formas de vivenciar a realidade?

-um modo intersubjetivo de comunicação?

5. O conflito entre a dura realidade e a experiência lúdica:

-É possível viver poeticamente?

-Como uma sociedade de consumo pode manipular a necessidade de expressão e comunicação artística?

-O que ocorre com o prazer e o sexo na sociedade atual?

Sugestões Bibliográficas: Kant, Schiller, Hegel, Kierkegaard, Freud, Merleau Ponty.

Sugestão Didática: partir das experiências dos alunos e da apreciação em comum de obras de arte, teatro, literatura, e da reflexão sobre matérias de revistas, jornais e programas dos meios de comunicação.

Educação.

Levar o jovem a explicitar sua experiência dentro da prática educacional, da qual ele é simultaneamente sujeito e objeto.

O objetivo é, pois, leva-lo a compreender o que é educação. Para isto ele é levado a ir refletindo sobre vários aspectos que relacionam a educação com outras dimensões da experiência.

1. Como se dá o **processo** de educação? **Pistas** a explorar: a relação entre o aluno e professor; as fontes desta educação: discutir **escola** e formas de educação não-escolar, a educação como libertação do homem, etc.

2. Para que serve a educação? **Pistas:** os objetivos proclamados da educação e a explicitação da incoerência entre eles e os meios postos em prática para sua realização. A educação para a prática democrática?

3. Como se relaciona a **educação** com a **cultura**?

Pistas: o homem como criador da cultura. A educação como irradiação e criação de cultura.

4. Como se relaciona a **educação** com o **Estado**?

Pistas: toda relação entre os homens é uma relação de poder. A organização do Estado, o caráter ideológico da educação; a sociedade e a exigência da participação política.

Textos de: Paulo Freire, Nidelcoff, Brandão, Rubem Alves, Freitag, etc.

5. Sendo a escola um dos espaços em que se realiza a educação e partindo da experiência do aluno e do professor na sala de aula, como identificar na atividade de ensino e de aprendizagem a fragmentação do saber? Por que a diferença entre formação e informação, entre trabalho intelectual e trabalho manual?

Texto sugerido: André Gorz: "A Escola e a Fábrica", em: "Crítica da Divisão do Trabalho".

A Experiência do Conhecimento.

1. Qual o meu contato com o "mundo fora de mim", isto é, montanha, árvores, pessoas, prédios, etc...? Pode-se falar de um "eu" e de "não-eu?" Caminho a ser explorado: a percepção sensível e a distinção entre sujeito(s) e objeto(s).

2. Como e sob que forma conservo os conteúdos da percepção sensível? Caminho a ser explorado: tempo, espaço, indivíduos, imagens, abstração, conceitos.

3. As imagens e os conceitos registram tudo o que creio existir? Mostram-me o passado? Mostram-me um lugar onde nunca estive? Mostram-me o que não observo? Caminho a ser explorado: aprendizados, escolas, testemunhos, memória, experiências pessoais e coletivas.

4. Como se organiza o acervo de conteúdos no meu conhecimento e nos demais? Caminho a ser explorado: raciocínio, classificação, ordenação lógicas, princípios.

5. Como se obtém a validade para os conhecimentos adquiridos e organizados? Novo caminho a ser explorado: erro, certeza, verdade.

6. Existem princípios gerais de conhecimento próprios a uma espécie? Caminho a ser explorado: racionalidade e a busca das explicações, particularidades e universalidade.

7. Como se transformam os conhecimentos acumulados? Caminho a ser explorado: conhecimento de senso comum; educação formal, ciência.

A Experiência do Conhecimento Científico.

1. Pergunta ao aluno: o seu professor de geometria afirma que o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos e pede que você demonstre isto. Como você faz tal demonstração? Sugestão ao professor: tematizando a pergunta acima, caracterizar o método dedutivo (derivação de conclusões e partir de premissas, com auxílio de regras).

2. Pergunta ao aluno: ao resolver um problema de matemática você raciocina. O policial que investiga um crime raciocina sobre as pistas deixadas pelos seus autores. O seu raciocínio e aquele do policial são idênticos? Sugestão ao professor: tratar dos diversos tipos de raciocínio, desenvolvendo um sistema de lógica dedutiva.

3. Pergunta ao aluno: o seu professor de física lhe ensinou-lhe que a cada ação corresponde igual reação. Você aceita isso? Por que? Sugestão ao professor: introduzir a idéia de observação controlada, caracterizar as ciências naturais e o conceito de indução.

4. Pergunta ao aluno: você sabe que a Terra se move, percorrendo um determinado percurso ao redor do Sol. Mas, o que lhe garante que isso irá ocorrer sempre? Sugestão ao professor: fazer a crítica ao conceito de indução e trabalhar a idéia falibilidade do conhecimento científico, do caráter conjectural da Ciência empírica.

5. Pergunta ao aluno: você vai ao laboratório para “experimentar” algo que aprendeu na aula de física ou na de química. Por que não fez o mesmo após uma aula de história? Sugestão ao professor: caracterizar as ciências humanas, suas problemáticas e a sua especificidade.

Autores sugeridos para leituras: Aristóteles, Bacon, Stuart Mill, Bertrand Russell, Karl Popper, Thomas Kuhn, Rubem Alves.

Experiência da Liberdade.

1. A liberdade interior como algo imediato.
2. O Eu e o Outro: a liberdade como mediação e reconhecimento. Como obter o reconhecimento do outro?
3. A desconfiança, a violência, a dominação.

4. A violência e trabalho. Apropriação da natureza externa e interna (formação).
5. O trabalho como escravidão (alienação) e como experiência da liberdade. Trabalho como “meio reprimido” e “consumo retardado”.
6. O problema do reconhecimento recíproco do Direito e o Estado.
7. Trabalho e obra de arte obra de arte e liberdade. Por que o trabalho não é arte?

Livros possíveis (para o professor).

Descartes: Discurso do Método.

Schiller: Cartas Sobre a educação Estética.

Hegel: Fenomenologia do Espírito, cap. III: A consciência de si. Denominação e servidão. A dialética do Senhor e do Escravo.

Hermann Glockner: Hegel (vol.II).

Experiência Religiosa.

1. Você reza? Por que vai à missa ou ao culto? Que dizem para você as velas nas encruzilhadas ou perto das fontes de água? Será isto religião? (Tematizar a crença e o sentimento religioso como riqueza de nossa cultura). Texto: publicação do ISER.

2. Você já participou de procissões na sexta-feira santa? Quantas vezes você viu, pelo menos pela TV, as multidões em Aparecida, ou em Belém durante o Círio de Nazaré ou em Porto Alegre na procissão dos Navegantes? (Tematizar a religiosidade popular como criação e riqueza popular). Textos: publicações do CEDI.

3. Hoje, na era da comunicação, do consumo, e da tecnologia avançada, a religião ainda terá algo a dizer? A Ciência parece tudo explicar. Que espaço resta para a religião? As explicações dadas pela religião não são determinadas pela Ciência? Tematizar – importância da religião na era da Ciência; articulação ciência e fé. (Como específico da ciência e campo religioso). Textos: “Os Desafios da Racionalidade” (Vozes).

4. Mas a religião não está mudando? Por que a religião discute problemas dos índios, dos camponeses e dos favelados? Por que se ocupa da questão agrária? A religião politizou-se? (Tematizar: a religião e a sua inserção nos problemas da comunidade. Seu dever de criticar as formas de exploração e dominação). Textos: publicações da CNBB do CEDI e ISER.

5. Então que significa ter fé? Bastará conhecer a religião nos livros? Bastará ir à missa, fazer a primeira comunhão e casar na Igreja? É isto ser religioso? Tematizar: a fé como inserção na vida real das pessoas e da sociedade. (A fé como participação na construção de um mundo justo). Texto: "Experiência de Deus Hoje" (Vozes).

Filosofia: Educação e Escola.

Um curso de Filosofia no segundo grau pode exercer seu papel problematizador, começando por questionar sua própria presença no interior da escola. Partindo da experiência imediata dos alunos estudando Filosofia na escola, seria possível aprofundar a reflexão, isto é, por em exercício o ato de filosofar de modo a desvendar a escolarização como momento de um processo mais amplo que é a educação. A reflexão em torno da Educação conduziria, por fim, à expressão elaborada da questão escolar ao mesmo tempo para a própria Filosofia poderia, então, ser captada pelos alunos como um saber elaborado. Com efeito, a Filosofia só é possível de inclusão no currículo escolar na medida em que assume a forma de um saber sistematicamente articulado que, em consequência, não pode ser objeto de apropriação meramente espontânea, imediata, intuitiva.

O percurso acima indicado pode ser feito através de questões como, por exemplo, as seguintes:

1. Por que Filosofia na escola? **Pista**: por que a filosofia, para ser aprendida, precisa ser ensinada. **Contra-pista**: a filosofia não se aprende na escola.

Textos possíveis:

- Trechos de Platão ("pode a virtude ser ensinada?").
- Trechos de Gramsci (Concepção Dialética da História).
- Trechos de Althusser (Filosofia espontânea dos cientistas).

2. Para que serve a escola? (O professor explora com os alunos os diferentes sentidos corretamente atribuídos à escola).

Pistas: -para transmitir conhecimentos, textos de Durkheim;

-para desenvolver a personalidade, textos de Bollnoy;

-para enriquecer a experiência, texto de Dewey;

-para apurar a linguagem, textos de Scheffler;

-para garantir a eficiência da aprendizagem, textos de Skinner;

-para reproduzir as relações de força entre grupos ou classes sociais, textos de Bourdieu/Passeron;

-para reproduzir as classes antagônicas da sociedade capitalista para educar, textos de Baudelot/Establet.

3. Para educar é preciso de filosofia? **Pista:** não existe educação sem filosofia. **Contra-pista:** a educação, pela sua utilidade social prescinde de filosofia, já que não passa de especulação subjetiva.

4. A filosofia precisa de educação? **Pista:** a educação é a realização da filosofia, já que a filosofia só se realiza quando se difunde. **Contra-pista:** a filosofia, sendo a máxima expressão do pensamento individual, prescinde da educação.

5. O caráter pessoal da reflexão filosófica é incompatível com a função socializadora da educação e da educação? **Pistas:** determinação social da reflexão pessoal; caráter histórico da produção filosófica; a filosofia só se realiza historicamente quando se converte em força social, ativa; a escola é o instrumento, por excelência, de difusão da cultura elaborada.

Textos possíveis: trechos de Suchodolski, Farrington, Snyders, Gramsci.

Filosofia e a Realidade Humana

1. É possível ser feliz? Como? **Pista:** bem e mal e suas margens familiares e sociais.

2. Podemos escolher o que consideramos como bem? Isto é, existe liberdade humana? **Pista:** a representação do bem e o problema de vontade. O bem e a realização do homem.

3. Representamos o bem por nossa iniciativa ou somos determinados a fazê-lo? **Pista:** condicionamentos históricos, sociais e culturais. Remissão à genética e à Psicologia Educacional e do Aprendizado.

4. Os “bens” permitem pensar em “bem”? **Pistas:** valorizações sociais, bem absoluto e relativo, bem absoluto e idéia de Deus. Remissão as religiões.

5. A realização de “bens” ou do “bem” dão algum sentido ao viver? **Pista:** vida e morte. Realização e sobrevivência? Transcendência: capacidade humana de superar pela razão os limites da sensibilidade ou as situações limite (nascimento, fracasso, morte)

6. Realização humana: individual e/ou coletiva? **Pista:** experiência do coletivo: família, escola, amigos, definição profissional.

7. A experiência do coletivo e constatação dos desequilíbrios. **Pista:** representações do bem, injustiça individual e social.

Textos Sugeridos

- Platão: "O Banquete"
- Rousseau: "Discours sur l'inégalité parmi les hommes"
- Kant: "Fundamento da Metafísica dos Costumes"
- Bergson: "As Duas Fontes da Religião e da Moral"
- Sartre: "O Muro/A Náusea"
- Jaspers: "Introdução à Filosofia"
- Aristóteles: "Ética a Nicômaco"

Idéias e Ideologias Políticas

1. Como distinguir política e não-política? **Pista possível:** a diferença entre força e poder.

2. Como distinguir idéias políticas e ideologias políticas? **Pista:** a diferença entre deciframento das origens históricas dos conflitos sociais e o e o ocultamento desses conflitos na afirmação de uma harmonia de uma harmonia de fato e de direito na sociedade.

3. Como distinguir filosofia política e ciência política? A diferença entre o estudo das origens e formas do poder e o estudo das instituições políticas.

4. Qual o campo em que opera a reflexão sobre a política? **Pista:** a questão da justiça, da liberdade, da distribuição do poder na sociedade, da existência de direitos.

5. Há vínculos entre o político e jurídico? **Pista:** a relação entre poder e lei, lei é direito, direito e justiça.

6. Por que os movimentos sociais contemporâneos tendem menos a lutar pelo poder e mais a lutar por direitos? **Pista:** as experiências dos próprios adolescentes.

Textos Possíveis:

- O poder como arte e astúcia (a méliis grega – Vernet) e o poder como saber e razão (trecho do "Pol" de Platão, da "Política" de Aristóteles).

- O poder como exercício do bem e da justiça (trechos de Santo Tomás) e o poder como lógica da força e da razão (trechos de Maquiavel).
- Contraponto: algumas notícias de jornal – de preferência editoriais.
- **Poder e estado**
- 1 texto de Hobbes
- 1 texto de Kant
- 1 texto de Hegel
- 1 texto de Clastres (e jornal)
- **Poder e direito**
- 1 texto de Espinosa
- 1 texto de Rousxan
- 1 texto de Marcuse (e jornal)

Relacionamento Humano (família, escola, trabalho)

1. Quais as relações pessoais que os adolescentes consideram mais fundamentais e mais problemáticas? Por quê?
2. Se for a família: que reflexões ajudariam a ampliar o problema?
 - os subsídios da antropologia social,
 - os subsídios de uma história da família,
 - os subsídios da psicanálise.

Pista: o que chamamos de família é uma instituição social diferenciada no espaço e no tempo e não algo fixo e eterno. Reflexões em torno das visões biologizantes e religiosas da família.
3. Se forem as amizades?
 - como se coloca a questão da intersubjetividade? O que é a relação com um outro?
 - como se coloca a dimensão do conflito e da solidariedade na relação com os outros?
 - o que chamamos de diálogo? O que se espera dele?
 - pode a amizade ser um valor político? Por quê?
4. Se forem as relações de autoridade (na família, na escola e no trabalho):
 - por que surgem hierarquias entre as pessoas?
 - há diferença entre hierarquia e assimetria? Qual é? É importante analisar essa diferença? Por quê? **Pista:** as relações de autoridade não são as mesmas na família, na escola e no trabalho, mas os motivos da

defesa da autoridade e liberdade, esta entendida como autonomia ou auto-determinação.

- o que chamamos de autoridade sempre teve o mesmo sentido e sempre foi exercida pelos mesmos atores sociais? **Pista:** a diferença entre pai de família romano e o contemporâneo; a diferença entre a posição da mulher no século XIX e atualmente; a diferença entre a figura do monarca e a de um presidente da república; a diferença entre o senhor de escravos e o patrão contemporâneo.
- por que a autoridade e a liberdade vivem em conflitos na família, na escola e no trabalho? Os efeitos são os mesmos nos três casos? **Pista:** examinar as justificativas dos que defendem a necessidade da autoridade e as dos que defendem a necessidade da liberdade. Indagar se não há uma cumplicidade inconsciente entre as duas defesas.

5. Se forem as relações de violência:

- o que é a violência? **Pista:** será a violência transgressão de leis e valores ou será a redução de um sujeito à condição de uma coisa?
- por que se fala em violência urbana? **Pista:** as relações sociais no campo não seriam violentas? Quem é o violento nas cidades? O delinqüente juvenil, o contrabandista de droga, as péssimas condições de habitação e de transporte, a fome? Mas só os pobres é que são violentos? A própria pobreza não seria violência?
- por que as pessoas tem medo da violência? **Pista:** em geral o medo é da violência física, mas não se percebe a violência sutil ou invisível que manipula as pessoas como se elas fossem coisas. O consumo não é uma forma de violência?

Textos Possíveis

- para a intersubjetividade: um trecho de Sartre e um de Merleau-Ponty;
- para a família: um trecho de Áries, um trecho de Reich, um trecho de Horkheimer e um trecho de Mead ou Lévi-Strauss;
- para a amizade: um trecho de Aristóteles, um trecho de Rousseau e um trecho de Montaigne;
- para o trabalho: um trecho de Hegel, um trecho de Marx e um trecho de Braverman;
- para a violência: um trecho de Kant; um trecho de Marcuse, um trecho de Foucault e um trecho de Horkheimer.

Trabalho

Colocar o adolescente frente à problemática do trabalho mesmo quando não vivenciado pessoalmente por ele.

1. Como se manifesta a realidade do trabalho entre nós? **Pistas:** descrever esta realidade do trabalho, informando sobre a mesma, sua divisão, sua articulação. Dar sua visão de que realmente acontece.
2. Quais as conseqüências desta situação? **Pistas:** as graves decorrências dessa situação para as pessoas que dependem do trabalho para viver.
3. Qual é a origem desta situação? **Pista:** o trabalho no conjunto das relações sociais e econômicas.
4. Qual a significação do trabalho? **Pistas:** 1) fundamental para a plena realização da pessoa humana. 2) Discussão necessária para a ordenação de uma sociedade mais justa?
5. O que se pode fazer para modificar esta situação? **Pistas:** o repensar a própria organização da sociedade; busca de uma nova ordem humana; fazer retornar ao homem o fruto de seu trabalho.

Em todos esses tópicos, recorrer a textos científicos e a relatos das situações de nosso país.

COORDENAÇÃO NACIONAL DOS DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA. REINTRODUÇÃO DA FILOSOFIA NO SEGUNDO GRAU: II ENCONTRO NACIONAL DE CHEFES DE DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA - DOCUMENTO GOIÂNIA; GOIÂNIA, OUTUBRO DE 1982.

I

A reintrodução da Filosofia no Segundo Grau é um problema hoje premente, de forma especial para os filósofos. A unanimidade das respostas em favor da reintrodução não elide o problema, mas deixa intactas questões centrais como o significado das Filosofia (em si e como disciplina); o conteúdo a ser transmitido aos alunos; o modo de ensiná-la (método); o tempo a ser despendido (carga horária). Ora, é preciso ter presente o que se pretende com a reintrodução da filosofia no segundo grau. O conhecimento dos fins oferece condições para a resposta a essas questões.

A busca de fins para a reintrodução da filosofia no segundo grau pode levar-nos a inquirir sobre as causas da sua eliminação, a fim de avaliar se forem válidas e se ainda persistem. Alinham-se, entre elas:

1 – O conflito aparente entre a formação científica e a formação humanística, que levou a privilegiar a primeira, em face da realidade de um país em vias de desenvolvimento.

2 – O temor de que filosofia possa perturbar, pelo seu caráter questionador, a ordem estabelecida.

Ainda persiste, infelizmente, a separação daqueles dois campos (científico e humanístico) por deformação, por conta de uma visão dicotômica e dualística, que não distingue exatidão, imparcialidade e isenção, qualidades estas também rediscutíveis, em contraposição à filosofia, que seria o campo do instável, do relativo, confundido-se, ainda uma vez, subjetividade, e relativismo com dimensão histórica do saber. Ademais há também implícita a afirmação de um humanismo vago, que parece reduzir a formação ao cultivo de humanidades, estas mais entendidas como amenidades para o espírito do que como práticas formadoras.

Quanto ao segundo ponto, é claro que se verificam, sobretudo nos regimes fortes, suspeitas quanto aos questionamentos da filosofia.

Ademais, a busca de fins que legitimem a Reintrodução da Filosofia no Segundo Grau deve ter em conta as conseqüências de sua eliminação desse grau, há anos atrás, em um processo gradativo, que esvaziou o peso das disciplinas coadjuvantes da formação humanística do aluno. Entre os aspectos negativos dessa iluminação citam-se:

1 – a desinformação sobre as grandes produções do pensamento humano; o desconhecimento de eminentes autores e de obras que exprimem uma experiência muito rica de abordagem dos grandes problemas do homem e da sociedade, examinados à luz da racionalidade da época;

2 – o embotamento da capacidade de análise e de raciocínio, principalmente por causa da falta de critérios judicativos, pela saturação de dados oferecidos pelos meios de comunicação social, aliada ao uso de recursos audio-visuais em outros campos de ensino;

3 – a febre de resultados imediatos, refletida também na escolha de carreiras profissionais, aparentemente lucrativas ou fornecedoras de status;

4 – a incapacidade de compaginar formação científica com valores que viabilizam a convivência humana, evidenciada na falta de apreensão da dimensão ética da ciência a ser colocada a serviço do homem e não contra a humanidade; demonstrada na pouca sensibilidade pela dimensão social do saber adquirido, pela partilha com os que dele carecem.

5 – a inexistência da filosofia no segundo grau, a partir de 1971, facilitou o surgimento de um vazio, preenchido com pretensos sucedâneos da filosofia, o que significa dizer também, dada a íntima relação entre a filosofia, educação e política, que se deixou a juventude desesperada para o desmascaramento das ideologias.

Podemos agora repropor a questão: por que a filosofia no segundo grau? O que significa perguntar pelos fins ou objetivos que se tem ao tentar reinseri-la naquele grau de ensino?

Ora, a questão assim repostada sobre fins não pode prescindir da circunstancialidade de:

A filosofia deve ser ensinada neste país; nesta ou naquela região do país, nem se pode prescindir da experiência anterior do ensino no segundo grau, em confronto com a experiência negativa da inexistência da filosofia nesse grau.

Admitida a dificuldade de obter-se uma definição única de filosofia, pela diversidade de ópticas e de posições já assumidas por todos nós, é pacífico, porém, que sob o título de filosofia, agrupa-se há muitos séculos, o produto do exercício do pensamento visando o conhecimento radical e crítico da realidade.

Qualquer que tenha sido o êxito dessa tarefa, ela é ainda hoje pensável como empreendimento digno de querer-se, o que importa reconhecer, na tentativa filosófica, o horizonte da verdade. A filosofia distingue-se da cosmovisão, da ideologia, do mito, da religião e tem compromisso com a busca da verdade.

Ademais, se a filosofia é conhecida, é busca da verdade – seu âmbito não é apenas o campo do teórico. Tal conhecimento não é apenas o conhecimento do fáctico e de suas leis, mas do valor e do sentido (os enunciados de sentidos), o que significa reconhecer na filosofia uma fundamental intenção ética.

Parece-nos relevante, para a formação do espírito, esse compromisso com a verdade e essa intenção ética (mas além do moralismo), principalmente em se tratando de ouvintes de filosofia que na sua maioria – ao menos nos cursos diurnos estão na faixa etária de 15 a 18 anos.

Ninguém pode negar o peso formativo desses dois afins (o verdadeiro e o ético) para a aquisição da maturidade intelectual, para a formação do caráter, para a denúncia das ideologias, que apenas resguardam interesses grupais.

Ora, se o valor do compromisso é universal, no que tange a realidade brasileira, o seu valor é inegável na hora em que queremos, neste país, discutir conceitos como nação, estado, comunidade e bem comum, preparando a juventude para a participação democrática na solução dos problemas que envolvem os destinos da nossa terra.

Reinsrerir a filosofia no segundo grau é, segundo esse aspecto, mais do que oportuno, é necessário e inadiável.

Quem vê na filosofia essa dupla finalidade percebe que ela visa à formação da consciência crítica, pela superação da consciência ingênua e pela ruptura do dogmatismo; percebe que ela oferece, à reflexão, critérios para distinguir o verdadeiro do falso. E como o processo de conhecer é pessoal, essa dupla finalidade é um apelo à aquisição da crítica e da auto-crítica, que levam o estudioso de filosofia a assumir-se e a assumir criticamente a sua cultura.

Mas, sendo a filosofia uma atividade humana, ela não pode prescindir do exercício da liberdade. A intenção de reinsrerir a filosofia no segundo grau há de entender-se mais do que como a imposição de um rótulo: filosofia; é, antes, o desejo de reintroduzir o exercício do pensar para dizerem-se as coisas criticamente e, se possível, ordená-las sistematicamente. Trata-se de um reintrodução do filosofar, o que significa propor uma tarefa que deve ser livremente assumida. Esta é a condição básica de toda atividade autenticamente intelectual: ser gerada na liberdade. Assim, a intencionalidade moral não se exaure em moralismos, e a busca da verdade reinventa caminhos e torna-se libertadora. Estas considerações podem ajudar a pesar sobre como introduzir a filosofia, enquanto disciplina obrigatória nos currículos – ao menos no que tange à metodologia a empregar-se.

Se a filosofia progride por essa aliança de verdade e liberdade, pensamos que é restringir demais o seu âmbito reduzi-la a um espaço problematizador. À pergunta pela pergunta; a dúvida pela dúvida; a obsessão nervosa pelo aporético não são os melhores estímulos para a alma jovem. O impulso para a busca na aventura do espírito livre; o apontar o horizonte da verdade, o estímulo ao esforço de transformar as utopias em topias, não são estratégias fraudulentas para impelir os jovens as ilusões passageiras, mas condições essenciais para tornar valiosa a Reintrodução da Filosofia no Segundo Grau, ainda que a maturidade intelectual nos leve a todos a verificar que a tentativa de passagem do conhecimento imperfeito; da consciência ingênua, ao conhecimento pleno, seja pelo caminho de árdua ascese.

Resumindo: a Reintrodução da Filosofia no Segundo Grau justifica-se:

- pela necessidade de formar o espírito crítico do aluno;
- pela condição que a filosofia tem – graças a dupla intencionalidade para o verdadeiro e para o bom – de prepará-lo;
- para a compreensão do mundo em que vive;
- para o equacionamento de seus problemas mais prementes;
- para a disposição a favorecer a convivência humana no espírito de liberdade;
- para a compreensão crítica da ciência.

Dado que, para os estudantes, o segundo grau pode ser visto como término de escolaridade ou caminho para a universidade, a filosofia nele inserida favorecerá a todos: os que terminam, restando-lhes os serviços já elencados; os que continuam, oferecendo-lhes melhores condições para o aproveitamento dos estudos, por força do espírito crítico.

II

Evidenciada a oportunidade e a necessidade da Reintrodução da Filosofia no Segundo Grau, vêm a baila questões inevitáveis.

As indicações abaixo procuram pautar-se pela média de opiniões levantadas em consultas aos departamentos.

1 – Uma das questões parece resolvida, isto é, a da carga horária de 4 horas semanais, em duas séries, dada a sugestão da expressiva maioria das respostas. O que seria regra ao menos para as escolas estatais (federais, estaduais e municipais), deixando-se maior amplitude de escolha às escolas particulares para elegerem entre o mais e o menos, fixado, porém, para todas elas mínimo de duas horas semanais em duas séries.

2 - A fixação da data inicial para a reintrodução e matéria onde o consenso não será difícil. Pelas circunstâncias, suposta a aprovação das autoridades competentes e as especificidades regionais, a disciplina seria introduzida pra todos no início de 1984, dando-se tempo à preparação adequada de professores, a reciclagens, etc. A matéria deverá ser inserida nos vestibulares ao curso superior em época oportuna.

3 - Os professores credenciados para lecionar seriam os licenciados em filosofia e os que possam obter legitimamente o registro na disciplina. Nos vários distritos geo-educacionais ou em regiões ainda mais particularizadas, caberia aos departamentos de filosofia a tarefa de propiciar curso de atualização, dar orientação em didática em filosofia, etc.

4 - Mais difícil é a decisão sobre o conteúdo programático; há a crítica levantada aos roteiros programáticos alternativos, apontados por uns ou por outros - sob ângulos diversos - como pré-concebidos; há a opinião dos que negam a necessidade de qualquer roteiro: o conteúdo de cada curso deveria ser determinado em nível de professor e de escola.

Como nos parece mais importante a introdução ao filosofar do que a informação de filosofia e, por outro lado, como legítimo ter-se um mínimo comum entre as várias regiões do país, caberia ao MEC simplesmente recomendar o estudo dos fundamentos filosóficos do conhecimento e da ação.

Metodologia: está aqui entendida como uso de recursos e instrumentos para o êxito da tarefa. Religa-se, pois, á didática especial da filosofia.

Se o ensino da filosofia no segundo grau não deve ser marcado por um caráter doutrinário ou dogmático, não poderá ser também apenas o momento privilegiado para um encontro professor-aluno, onde cada qual narra as próprias experiências ou sapiências, acerca do tema proposto. A propósito, devemos continuar:

a) A articulação das experiências vividas pelo aluno é função docente, como é também função do professor articular as experiências intelectuais vividas pelos grandes autores e revividas agora nas próprias colocações do professor. As aulas que desenvolvem um programa previamente elaborado poderão iniciar-se - quem sabe - a partir das experiências na área, vividas pelos alunos: experiência da cultura; da vida social (família, escola, política); experiências não são transparentes, antes, exigem, o trabalho do pensamento para serem compreendidos, analisadas, a fim de se extrair delas eventual contribuição para o tema em estudo.

b) As expressões conscientes dessas experiências, articuladas pela mediação do professor, devem ser apresentada pelos alunos: em linguagem

precisa e correta, quer oralmente quer por escrito, sem o que não superamos a fase das comparações imaginosas, dos estereótipos, dos chavões, reducionismos que entravam a palavra como expressão da inteligibilidade das coisas.

c) Nem se deve esperar de cada aula a aplicação imediata ao social e ao político, como se cada aula fosse a preparação de um receituário para os males aprendidos rapidamente pelos alunos, graças a solércia do professor. Assumiríamos o espírito daquilo que pretenderíamos corrigir, isto é, a visão pragmática e imediatista da escola brasileira.

d) A leitura crítica de grandes autores, do passado e do presente, propicia ao aluno a oportunidade de ampliar o vocabulário filosófico, de conhecer o fluxo da História da Filosofia, de comentar, com suas palavras, trechos relevantes, assegurando a ligação entre as experiências atuais da comunidade discente e o passado vivenciado nas reflexões desses pensadores.

Com estas fundamentações, que pretendem ser uma forte justificativa para reimplantação da Filosofia no ciclo secundário, queremos reafirmar também que este documento representa uma seqüência e uma continuação na caminhada pela conquista daquilo que a comunidade de educadores entende como fundamental para o benefício da juventude brasileira.

Finalmente, faz-se necessário ressaltar a inserção da nossa campanha pela volta da Filosofia, no contexto mais amplo de uma luta pela reformulação e aprimoramento do ensino secundário no seu todo, já que a volta da Filosofia, dado o seu alcance profundo e acima explicitado, vem de encontro aos anseios e interesses da maioria consciente dos profissionais de ensino nas mais diversas disciplinas.

**ENCONTRO NACIONAL DOS DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA,
SANTOS/SP, 3-7 OUTUBRO/1983.**

**CONCLUSÕES DO III ENCONTRO NACIONAL DOS
DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA. SANTOS: 3-7 DE OUTUBRO
DE 1983.**

1. Conclusões das discussões.

a) Refletindo sobre o atual processo de reformulação dos cursos de licenciatura, em âmbito nacional, o III ENCONTRO NACIONAL DE DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA considera de fundamental importância a participação dos filósofos nas discussões deste assunto a nível local, estadual e nacional, não só porque tal discussão diz respeito diretamente à licenciatura de Filosofia, entre outros, mas também por considerar que o filósofo pode contribuir significativamente para um tema de tal amplitude.

b) O Encontro considera que o Bacharelado em Filosofia, que vem tendo também uma acentuada procura, deve apresentar um currículo substancialmente igual ao da licenciatura uma vez que o bacharelado em Filosofia deve estar preparado para atuar e transformar a sociedade, como educador.

c) Quanto à organização do Currículo dos Cursos de Filosofia, o III ENCONTRO considera que o embasamento legal da Licenciatura em Filosofia, consubstanciado no Parecer 277/62, do CFE, oferece condições ainda atuais para um currículo específico, mais flexível, que possibilita o contato com as fontes do pensamento e uma reflexão criadora.

Enfatiza, entretanto, que a responsabilidade de formação do professor de segundo grau se vincula à organização de um corpo de disciplinas especificamente filosóficas, uma vez que tal tarefa não pode estar restrita às disciplinas exclusivamente filosóficas.

2. Decisões sobre correspondências a serem remetidas.

Na Assembléia final do dia 6/10/83 foi decidido enviar as correspondências abaixo discriminadas:

a) Para a Ministra da educação.

Senhora Ministra,

Os professores e alunos de filosofia, reunidos na cidade de Santos-SP, nos dias 3 a 7 do corrente mês, no III ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA, com o

patrocínio do CNPq, por unanimidade, submetem à atenção de V. Excia. os pontos abaixo inventariados.

Sobre a reintrodução do ensino de Filosofia no Segundo Grau, os presentes ao Encontro:

a) reafirmam e reiteram os conteúdos dos documentos elaborados no I e II Encontros Nacionais, realizados no Rio de Janeiro, em 1981, e em Goiânia, em 1982, já entregues ao MEC e que, agora, voltamos a apresentar;

b) após estudo aprofundado, concluem pela urgência de se reintroduzir o ensino de Filosofia no segundo Grau, a ser ministrado durante quatro horas semanais por professores diplomados em Filosofia e aprovados em concurso público;

c) por fim, solicitam os bons ofícios de V. Excia. junto ao Conselho Federal de Educação (CFE) no sentido de que recomende aos Conselhos de Educação dos Estados a reintrodução do ensino de Filosofia no Segundo Grau, desde que, no espaço sob suas respectivas jurisdição, existam condições suficientes para a prática adequada da citada disciplina, superando assim o impasse criado pelo parecer 342/83 – CFE, de 08.07.83.

Sobre o ensino de Filosofia na graduação, os participantes do III Encontro, após análise dos documentos legais que definem o currículo mínimo dos Cursos de Filosofia, resolvem solicitar de V. Excia. a garantia da permanência das atuais definições, por considera-las ainda atuais para as nossas necessidades de formação do Licenciado ou Bacharel neste âmbito profissional. (segue-se o nome de todos os departamentos presentes ao encontro)

b) Para o Conselho Federal de Educação.

Senhor Presidente,

O III Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia, realizado em Santos - SP, entre os dias 3 a 7 do corrente, com patrocínio do CNPq, submete à consideração de V. Excia. e do Conselho que preside o que se segue abaixo:

Os participantes dos Encontros:

1) Reafirmam e reiteram os conteúdos dos documentos elaborados no I e II Encontros realizados no Rio de Janeiro, em 1981, e em Goiânia, em 1982. Por isso, resolvem remete-los oficialmente a V. Excia. e ao Egrégio Conselho que preside;

2) Lembram que os citados documentos, após apresentarem reflexão em profundidade sobre o assunto, concluem pela urgência da

reintrodução do ensino de Filosofia no Segundo Grau a ser ministrado por professores diplomados na área e aprovados em concurso público;

3) Lastimam, após análise acurada, o Parecer 342/83, aprovado pelo CFE em 08/07/83 sobre o retorno de Filosofia ao Segundo Grau, por considera-lo desinformado sobre o assunto;

4) Colocam-se através de sua coordenação Nacional, à disposição do deste Conselho para subsidiar futuras discussões sobre tão importante matéria;

5) Solicita, a permanência do Parecer 277/62/CFE como norma definidora do Currículo Mínimo dos Cursos de Filosofia por considerá-lo ainda de atualidade e flexibilidade satisfatórias.(segue-se o nome de todos os departamentos presentes ao encontro).

c) Para o Conselho Federal de Cultura.

Senhor Presidente,

O III Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia, realizado em Santos – SP, no período de 3 a 7 do corrente, com patrocínio do CNPq, vem, pela presente missiva, congratular-se com V. Excia. e os membros do Egrégio Conselho Federal de Cultura pelo Parecer favorável ao retorno da Filosofia no Segundo Grau, emitido em 06/07/83.

Por outro lado, os participantes do referido Encontro não acompanham os receios do texto quanto ao perigo das ideologias, desde que entendem que só podem ser vencidas com argumentações claras, objetivas e abrangentes, porém nunca pela fuga do debate.

(segue-se o nome de todos os departamentos presentes ao Encontro).

Anotação de frequência às aulas dadas

AVALIAÇÕES										Números	NOTA OU NOTA	Faltas	MATÉRIA LECIONADA	
													Dias	RESUMO
										1				
										2				
										3				
										4		<i>11</i>		<i>Introdução à Filosofia:</i>
										5				<i>1. O que é Filosofia e a</i>
										6				<i>ciência</i>
										7				<i>Paulo</i>
										8				
										9		<i>12</i>		<i>2. O que é Formal - O que</i>
										10				<i>substantivo</i>
										11				<i>Paulo</i>
										12				
										13		<i>25</i>		<i>3. Condições para Filosofia:</i>
										14				<i>Administração - Paulo</i>
										15				<i>Paulo</i>
										16				
										17				
										18		<i>26</i>		<i>4. Análises escrita indi-</i>
										19				<i>vidual</i>
										20				<i>Paulo</i>
										21				
										22				
										23				
										24				
										25				
										26				
										27				
										28				
										29				
										30				
										31				
										32				
										33				
										34				
										35				
										36				
										37				
										38				
										39				
										40				
										41				
										42				
										43				
										44				
										45				
										46				
										47				
										48				
										49				
										50				
										51				
										52				
										53				
										54				
										55				
										56				
										57				
										58				
										59				
										60				

RESUMO FINAL
 AULAS PREVISTAS *04* - AULAS DADAS *04*
 Encerrado em *28* de *Setembro* de 19 *85*
Maria Conceição da Paixão
 (Assinatura do Professor)
 Aparente
 INSPETOR
 (Visto de Autoridade Escolar)

Anotação da frequência às aulas dadas										AVALIAÇÕES Trabalho	N.º	NOTA OU MÉDIA	Faltas	MATÉRIA LECIONADA	
2	3	4	5	6	7	8	9	10	11					Dias	RESUMO
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	10,0	1	10,0	2	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	10,0	2	10,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	10,0	3	10,0	1	02, <u>Idéias - Leturas e Palestras</u>
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	4	7,0	1	<u>(Escultura e Arquitetura)</u>
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	5	7,0	1	<u>Teatro</u>
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	6	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	7	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	8	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	9	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	10	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	11	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	12	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	13	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	14	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	15	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	16	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	17	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	18	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	19	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	20	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	21	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	22	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	23	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	24	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	25	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	26	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	27	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	28	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	29	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	30	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	31	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	32	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	33	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	34	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	35	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	36	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	37	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	38	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	39	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	40	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	41	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	42	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	43	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	44	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	45	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	46	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	47	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	48	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	49	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	50	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	51	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	52	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	53	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	54	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	55	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	56	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	57	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	58	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	59	7,0	1	
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	+	7,0	60	7,0	1	

AULAS PREVISTAS 29 - AULAS DADAS 29

Encerrado em 30 de Setembro de 19 85

Maria Conceição do Rêgo
(Assinatura do Professor)

(Visto da Autoridade Escolar)

Anotação da frequência às aulas dadas										AVALIAÇÃO	Número	NOTA OU MÉDIA	Faltas	MATÉRIA LECIONADA		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					Dias	RESUMO	
											1					
											2					
											3		0	07	A Filosofia no Oriente	<i>Stainz</i>
											4					
											5					
											6					
											7		09		A Filosofia na Índia	<i>Stainz</i>
											8					
											9					
											10					
											11		14		Budismo	<i>Stainz</i>
											12					
											13					
											14					
											15					
											16					
											17		16		Aula prevista e não dada	<i>Stainz</i>
											18					
											19					
											20					
											21					
											22		22		Aula prevista e não dada	<i>Stainz</i>
											23					
											24					
											25					
											26					
											27					
											28		28		Aula prevista e não dada	<i>Stainz</i>
											29					
											30					
											31					
											32					
											33		30		Aula prevista e não dada	<i>Stainz</i>
											34					
											35					
											36					
											37					
											38					
											39					
											40					
											41					
											42					
											43					
											44					
											45					
											46					
											47					
											48					
											49					
											50					
											51					
											52					
											53					
											54					
											55					
											56					
											57					
											58					
											59					
											60					

AULAS PREVISTAS *07* - AULAS DADAS *03*

Encerrado em *30* de *maio* de 19 *85*

Mauro Teófilo da Silva
 (Assinatura do Professor)

(Visto de Autoridade Escolar)

Anotação da frequência às aulas dadas		AVALIAÇÕES		Números	NOTA OU MÉDIA	Faltas	MATERIA LECIONADA	
							Dias	RESUMO
		3,0	3,0	1	3,0			
		3,5	3,5	2	3,5			
		3,0	3,0	3	3,0			
F		5,0	5,0	4	5,0	01	08	Aula prevista e não dada em consequência da indisciplina (faltas)
		3,0	3,5	5	3,5			
		5,0	5,0	6	5,0			
FF		5,0	5,0	7	5,0	02		
		4,0	6,0	8	5,0			
		3,5	3,5	9	3,5		09	Exercícios e questionários (faltas)
		3,0	3,0	10	3,0			
		5,0	5,0	11	5,0			
		8,0	8,0	12	8,0			
		4,0	6,0	13	5,0		11	Aula prevista e não dada (faltas)
		3,0	3,0	14	3,0			
		3,5	3,5	15	3,5			
		5,0	5,0	16	5,0			
F		3,0	3,0	17	3,0			
		3,5	3,5	18	3,5	01	16	Série prevista e não dada (faltas)
		5,5	5,5	19	5,5			
		4,0	6,0	20	5,0			
		5,0	5,0	21	5,0	01		
		6,0	6,0	22	6,0			
		6,0	6,0	23	6,0	01	15	Exercícios e questionários (faltas)
		3,5	3,5	24	3,5			
		3,0	3,0	25	3,0			
		5,5	5,5	26	5,5			
F		3,0	3,0	27	3,0	01		
		3,5	3,5	28	3,5		2ª	avaliação escrita em grupo (faltas)
		4,0	6,0	29	5,0	01		
		5,0	5,0	30	5,0	01		
		8,5	8,5	31	8,5			
		4,5	5,5	32	5,0	01		
		3,5	3,5	33	3,5		05	avaliação escrita individual (faltas)
		6,0	6,0	34	6,0			
		8,0	8,0	35	8,0			
F		6,0	6,0	36	6,0	01		
		5,0	5,0	37	5,0			
FF				38	11	06	30	Entrega das provas aos alunos e comentários sobre os erros cometidos (faltas)
		5,5	5,5	39	5,5			
		5,0	5,0	40	5,0			
		5,5	5,5	41	5,5			
		3,0	3,0	42	3,0			
		5,0	5,0	43	5,0			
FF				44	11	06		
FF				45	11	06		
				46				
				47				
				48				
				49				
				50				
				51				
				52				
				53				
				54				
				55				
				56				
				57				
				58				
				59				
				60				

AULAS PREVISTAS 08 - AULAS DADAS 06

Encerrado em 30 de abril de 19 85

Maria Conceição da Paixão
(Assinatura do Professor)

(Visto de Autoridade Escolar)

Anotação da frequência às aulas dadas										AVALIAÇÕES	Número	NOTA OU MÉDIA	Faltas	MATÉRIA LECIONADA	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					Dias	RESUMO
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		1				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		2				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		3				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		4				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		5				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		6				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		7				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		8				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		9				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		10				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		11				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		12				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		13				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		14				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		15				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		16				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		17				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		18				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		19				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		20				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		21				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		22				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		23				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		24				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		25				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		26				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		27				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		28				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		29				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		30				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		31				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		32				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		33				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		34				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		35				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		36				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		37				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		38				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		39				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		40				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		41				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		42				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		43				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		44				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		45				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		46				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		47				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		48				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		49				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		50				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		51				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		52				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		53				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		54				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		55				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		56				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		57				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		58				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		59				
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		60				

AULAS PREVISTAS 08 - AULAS DADAS 07

Encerrado em 28 de março de 19 85

Maria Conceição do Prado

(Assinatura do Professor)

Apresentado

(Visto de Autoridade Escolar)

Anotação da frequência às aulas dadas										AVALIAÇÕES	Número	NOTA OU MÉDIA	Faltas	MATÉRIA LECIONADA	
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10					Dias	RESUMO
										65	1	65	=	01	= O QUE É IDEOLOGIA - IN-
										80	2	80	=		TRDUÇÃO CONCEITUAL. OR
										65	3	65	=	04	= AULA EXPOSITIVA SOBRE IDES-
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	X	4	X	X		LOGIA. OR
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	65	5	65	1	11	= LEITURA DO TEXTO:
										80	6	80	=	14	= DISCUSSÃO DO TEXTO ACIMA
										60	7	60	=		CITADO. OR
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	70	8	X	X	18	= UNIVERSALIDADE, LACUNA
										70	9	70	=		E ABSTRACTO. OR
										70	10	70	=	21	= O QUE CARACTERIZA O
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	70	11	X	X		DISCURSO NOS IDEOLOGICO.
										70	12	70	=	25	= ANÁLISE DA IDEOLOGIA
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	65	13	X	X		NOS LIVROS DIDÁTICOS. OR
										70	14	65	1	28	= EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO. OR
										70	15	70	=		
										65	16	65	=		
										70	17	70	=		
										65	18	65	=		
										70	19	70	=		
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	X	20	X	X		
										65	21	65	=		
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	75	22	X	X		
										75	23	75	=		
										75	24	75	=		
										70	25	70	=		
										X	26	X	X		
										70	27	70	=		
										70	28	70	=		
										70	29	70	=		
										70	30	70	=		
										70	31	X	X		
										70	32	70	=		
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	60	33	60	=		
										X	34	X	X		
										X	35	X	X		
										60	36	60	=		
										65	37	65	1		
											38				
											39				
											40				
											41				
											42				
											43				
											44				
											45				
											46				
											47				
											48				
											49				
											50				
											51				
											52				
											53				
											54				
											55				
											56				
											57				
											58				
											59				
											60				

AULAS PREVISTAS 08 - AULAS DADAS 08

Encerrado em 28 de 10 de 1987

Antônio José Rezende
(Assinatura do Professor)

(Visto da Autoridade Escolar)

Anotação da frequência às aulas dadas					AVALIAÇÕES	Número	NOTA OU MÉDIA	Faltas	MATÉRIA LECIONADA	
01	02	03	04	05					Dias	RESUMO
					7,0	1			3	discussão sobre o trabalho anterior
					6,5	2			3	aula expositiva sobre "lógica do mal"
					8,0	3			10	aula expositiva sobre "lógica do bem"
						4			10	aula expositiva sobre "lógica dialética"
					8,0	5			17	aula expositiva sobre "lógica dialética"
					7,0	6			13	trabalho em sala de aula
					6,5	7			24	trabalho em sala de aula
					7,0	8			24	trabalho em sala de aula
					5,0	9				
					4,0	10				
					3,0	11				
					6,5	12				
					8,0	13				
					6,5	14				
					6,0	15				
					6,5	16				
					6,5	17				
					8,0	18				
					7,0	19				
					6,5	20				
					8,0	21				
					4,0	22				
					5,0	23				
					5,0	24				
					6,0	25				
						26				
					8,0	27				
					8,0	28				
					8,0	29				
					6,0	30				
						31				
					5,0	32				
					6,0	33				
						34				
						35				
						36				
						37				
						38				
						39				
						40				
						41				
						42				
						43				
						44				
						45				
						46				
						47				
						48				
						49				
						50				
						51				
						52				
						53				
						54				
						55				
						56				
						57				
						58				
						59				
						60				

AULAS PREVISTAS 08 - AULAS DADAS 08

Encerrado em _____ de _____ de 19__

Alípio Rodrigues de Sousa Neto
(Assinatura do Professor)

(Visto da Autoridade Escolar)

Anotação da frequência às aulas dadas					AVALIAÇÕES	Número	NOTA OU MÉDIA	Faltas	MATÉRIA LECIONADA	
06	13	20	26						Dias	RESUMO
						1			6	Aula expositiva sobre "Aqui e Lá" - Lição 1
						2			6	Aula expositiva sobre "Aqui e Lá" - Lição 2
						3			13	Atualização de texto "Aqui e Lá" - Lição 3
F	F	F	F	F		4			13	Discussão sobre o texto anterior
F	F					5			20	Aula expositiva sobre o desenvolvimento da Lição 4
						6			20	Aula expositiva sobre o desenvolvimento da Lição 4
						7			26	Atividade em aula e leitura de texto
						8			26	Atividade em aula e leitura de texto
F	F					9				
						10				
						11				
						12				
						13				
						14				
						15				
						16				
						17				
						18				
						19				
						20				
						21				
						22				
F	F					23				
						24				
						25				
						26				
						27				
						28				
						29				
						30				
						31				
						32				
						33				
F	F	F	F	F		34				
F	F					35				
						36				
						37				
						38				
						39				
						40				
						41				
						42				
						43				
						44				
						45				
						46				
						47				
						48				
						49				
						50				
						51				
						52				
						53				
						54				
						55				
						56				
						57				
						58				
						59				
						60				

AULAS PREVISTAS 08 - AULAS DADAS 08

Encerrado em _____ de _____ de 19 _____

Alípio Rodrigues de Sousa Neto
 (Assinatura do Professor)

(Visto de Autoridade Escolar)

Anotação da frequência às aulas dadas										AVALIAÇÕES	Número	NOTA ou MÉDIA	Faltas	MATÉRIA LECIONADA	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					Dias	RESUMO
											1	8,5		14	A Origem da Filosofia
											2			14	O que é Filosofia
											3	9,0		21	Filosofia e Metodologia
											4	9,5		21	Introdução à Filosofia da Filosofia
											5	8,5			
											6	8,5		28	O Futuro da Filosofia
											7	8,0		28	Experiência sobre a Filosofia
											8	8,0			
											9	10,0			
											10				
											11	7,0			
											12				
											13	10,0			
											14				
											15	9,0			
											16	9,5			
											17	10,0			
											18	9,5			
											19	8,0			
											20				
											21	9,0			
											22	10,0			
											23	9,5			
											24	9,5			
											25				
											26				
											27				
											28				
											29	9,5			
											30	10,0			
											31				
											32				
											33				
											34	10,0			
											35	8,0			
											36	8,0			
											37	8,0			
											38	8,0			
											39	9,0			
											40				
											41	8,5			
											42	8,0			
											43	10,0			
											44	9,5			
											45	9,0			
											46	8,5			
											47				
											48	9,5			
											49	10,0			
											50				
											51	8,0			
											52				
											53	8,0			
											54	8,5			
											55	10,0			
											56	10,0			
											57				
											58	7,0			
											59	7,0			
											60				

AULAS PREVISTAS 24 - AULAS DADAS 12

Encerrado em 06 de maio de 19 88

Decantia
(Assinatura do Professor)

(Visto da Autoridade Escolar)

Anotação de frequência às aulas dadas										AVALIAÇÕES		Materiais	NOTA OU MÉDIA	Faltas	MATERIA LECIONADA	
										Dia	Resumo					
												2,0	4,0	1	3,0	02
											7,0	2			com a Ciência	
											8,0	3		03	6. Introdução sobre a filosofia	
											6,5	4			mas de confusão e a	
											7,0	5			ciência	
											10,0	6		10	7. Processo de filosofia	
											6,5	7		10	8. Processo de filosofia	
											9,0	8		17	Qual a utilidade da filosofia	
											8,0	9		17	9. Método da filosofia	
											8,0	10			10. Método da filosofia	
											7,0	11			11. Método da filosofia	
											7,0	12			12. Método da filosofia	
											8,0	13			13. Método da filosofia	
											8,0	14		94	14. Método da filosofia	
											7,0	15			15. Método da filosofia	
											7,0	16			16. Método da filosofia	
											8,0	17			17. Método da filosofia	
											8,0	18			18. Método da filosofia	
											7,0	19			19. Método da filosofia	
											7,0	20			20. Método da filosofia	
											7,0	21			21. Método da filosofia	
											7,0	22			22. Método da filosofia	
											7,0	23			23. Método da filosofia	
											7,0	24			24. Método da filosofia	
											7,0	25			25. Método da filosofia	
											7,0	26			26. Método da filosofia	
											7,0	27			27. Método da filosofia	
											7,0	28			28. Método da filosofia	
											7,0	29			29. Método da filosofia	
											7,0	30			30. Método da filosofia	
											7,0	31			31. Método da filosofia	
											7,0	32			32. Método da filosofia	
											7,0	33			33. Método da filosofia	
											7,0	34			34. Método da filosofia	
											6,5	35			35. Método da filosofia	
											7,5	36			36. Método da filosofia	
											7,5	37			37. Método da filosofia	
										2,0	6,5	38			38. Método da filosofia	
											7,0	39			39. Método da filosofia	
											7,0	40			40. Método da filosofia	
											8,0	41			41. Método da filosofia	
											8,0	42			42. Método da filosofia	
											8,0	43			43. Método da filosofia	
											7,0	44			44. Método da filosofia	
											7,0	45			45. Método da filosofia	
											6,5	46			46. Método da filosofia	
											7,0	47			47. Método da filosofia	
											7,0	48			48. Método da filosofia	
											7,0	49			49. Método da filosofia	
											7,5	50			50. Método da filosofia	
											7,5	51			51. Método da filosofia	
											7,0	52			52. Método da filosofia	
											7,0	53			53. Método da filosofia	
											7,5	54			54. Método da filosofia	
											8,0	55			55. Método da filosofia	
											7,0	56			56. Método da filosofia	
											7,0	57			57. Método da filosofia	
												58			58. Método da filosofia	
												59			59. Método da filosofia	
												60			60. Método da filosofia	

AULAS PREVISTAS 36 - AULAS DADAS 28

Encerrado em 30 de junho de 19 88

D. Moreira
(Assinatura do Professor)

(Visto da Autoridade Escolar)

Anotação da frequência às aulas dadas										AVALIAÇÕES	NÚMERO	NOTA OU MÉDIA	Faltas	MATÉRIA LECIONADA		
														Dias	RESUMO	
											1				04	O mito
											2				05	Filosofia e ciência
											3				11	Idem.
											4					
											5					
											6					
											7	+			12	O pensamento Oriental: introdução.
											8				18	O pensamento na Índia: o Budismo.
											9				19	O pensamento na China: o Confucionismo.
											10				26	O pensamento na China: o Taoísmo.
											11				27	Exercício em Class.
											12					
											13					
											14					
											15					
											16					
											17					
											18					
											19					
											20					
											21					
											22	-				
											23					
											24					
											25					
											26					
											27					
											28					
											29					
											30					
											31					
											32					
											33					
											34					
											35					
											36					
											37					
											38					
											39	+				
											40					
											41					
											42					
											43					
											44					
											45					
											46					
											47					
											48					
											49					
											50					
											51					
											52					
											53					
											54					
											55					
											56					
											57					
											58					
											59					
											60					

AULAS PREVISTAS _____ AULAS DADAS _____

Encerrado em _____ de _____ de 19 _____

(Assinatura do Professor)

(Visto da Autoridade Escolar)

Anotação da frequência às aulas dadas												AVALIAÇÕES	Matrícula	NOTA QUINZANA	Faltas	MATÉRIA LECIONADA	
																Dias	RESUMO
													1	5,0	-	22	texto: introdução - o que é filosofia.
													2				
													3	5,0	01		
													4	6,5	-		
													5	5,0	01		
													6	5,0	-		
													7	5,0	01	23	texto: filosofia.
													8	5,0	01		
													9				
													10	5,0	01		
													11	5,0	01		
													12	6,5	-	28	texto: a filosofia não é um saber.
													13	5,0	-		
													14	5,5			
													15				
													16	5,5	04		
													17				
													18	5,5	01	30	texto
													19				
													20				
													21				
													22	5,0	-		
													23	5,0	02		
													24	5,0	-		
													25				
													26	5,0	01		
													27	5,5	02		
													28	5,0	01		
													29	5,5	01		
													30		04		
													31	6,0	01		
													32	5,5	01		
													33	5,0	04		
													34	5,0	04		
													35	5,0	02		
													36				
													37	5,0	-		
													38	5,5	02		
													39				
													40	5,0	04		
													41	5,0	01		
													42	5,0	01		
													43	6,0	01		
													44	5,0	-		
													45	5,0	-		
													46	6,0			
													47				
													48				
													49				
													50				
													51				
													52				
													53				
													54				
													55				
													56				
													57				
													58				
													59				
													60				
													61				
													62				
													63				
													64				
													65				
													66				
													67				
													68				
													69				
													70				

AULAS PREVISTAS 04 - AULAS DADAS 04

Encerrado em 30 de junho de 1989


(Assinatura do Professor)

(Visto de Autoridade Escolar)

Anotação da frequência às aulas dadas										AVALIAÇÕES	NOTA DO MÊS	Faltas	MATÉRIA LECIONADA	
													Dias	RESUMO
											1		05	texto: filosofia e ciência
											2			
											3			
											4			
											5			
											6		07	texto: o processo do filosofar.
											7			
											8			
											9			
											10			
											11			
											12		12	Qual é a utilidade da filosofia?
											13			
											14			
											15			
											16			
											17			
											18		14	Idem.
											19			
											20			
											21			
											22			
											23			
											24			
											25			
											26			
											27			
											28			
											29			
											30			
											31			
											32			
											33			
											34			
											35			
											36			
											37			
											38			
											39			
											40			
											41			
											42			
											43			
											44			
											45			
											46			
											47			
											48			
											49			
											50			
											51			
											52			
											53			
											54			
											55			
											56			
											57			
											58			
											59			
											60			

AULAS PREVISTAS 04 - AULAS DADAS 04
 Encerrado em 14 de Julho de 1989

 (Assinatura do Professor)

 (Visto de Autoridade Escolar)

Anotação de frequência às aulas dadas										AVALIAÇÕES	NÚMERO DE AULAS	NOTA DA AULA	Faltas	MATÉRIA LECIONADA	
														Dias	RESUMO
											1	5,5	-	02	texto
											2				
											3	6,0			
											4	6,0			
											5	6,0			
											6	5,5		04	texto
											7				
											8	5,5			
											9				
											10	5,0			
											11	6,0		09	trabalho em classe
											12	5,5			
											13	5,5			
											14	7,5			
											15				
											16			11	Idem.
											17				
											18	5,0			
											19				
											20				
											21			16	Escolha de textos p/ estudo.
											22	7,0			
											23	5,0			
											24	7,0			
											25				
											26	5,5		18	Idem.
											27	5,0	01		
											28	5,0			
											29	5,5	01		
											30				
											31	5,0			
											32	5,5		23	Quinze sobre os textos.
											33	7,0			
											34	5,0			
											35	5,0			
											36				
											37	5,0	01	25	teste
											38	5,0			
											39				
											40	6,5			
											41	5,5			
											42	5,0			
											43	7,5		30	Verificação de aprendizagem.
											44	5,0			
											45	6,0			
											46	6,0	01		
											47	5,5			
											48	7,0			
											49				
											50				
											51				
											52				
											53				
											54				
											55				
											56				
											57				
											58				
											59				
											60				

AULAS PREVISTAS 09 - AULAS DADAS 09

Encerrado em 30 de agosto de 1987

[Handwritten Signature]
(Assinatura do Professor)

(Visto de Autoridade Escolar)

Anotações da frequência às aulas dadas

AVALIAÇÕES										Números	NOTA OU MÉDIA	Faltas	MATÉRIA LECIONADA		
													Resumo	Resumo	
											1			05	O processo da filosofia; qual é a utilidade da filosofia?
											2				
											3			07	O método da filosofia; Filosofia: um dogmatismo, ou um ceticismo?
											4				
											5			12	Fato complementar: A filosofia no mundo.
											6				
											7			14	Evolução da filosofia.
											8			19	Fato: trabalho e Alienação.
											9				
											10				
											11			21	O trabalho no século XIX.
											12			28	Orgão e Alienação?
											13			30	Alienação na produção e consumo
											14				
											15				
											16				
											17				
											18				
											19				
											20				
											21				
											22				
											23				
											24				
											25				
											26				
											27				
											28				
											29				
											30				
											31				
											32				
											33				
											34				
											35				
											36				
											37				
											38				
											39				
											40				
											41				
											42				
											43				
											44				
											45				
											46				
											47				
											48				
											49				
											50				
											51				
											52				
											53				
											54				
											55				
											56				
											57				
											58				
											59				
											60				

AULAS PREVISTAS 08 - AULAS DADAS 08

Encerrado em 30 de Agosto de 19 91

Mirany Máris Bueno
(Assinatura do Professor)

(Visto de Autoridade Escolar)

Anotações da frequência às aulas dadas												AVALIAÇÕES		Número	NOTA OU MÉDIA	Faltas	MATÉRIA LECIONADA	
05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	P.	R.				Dias	RESUMO
															1		03	D. Homem primitivo e a civilização
															2			lig. de at. <i>mb</i>
															3		05	Uto e religião; o mito log. <i>mb</i>
															4		10	Resolução dos exercícios. <i>mb</i>
															5		12	Redação
															6		17	Texto: O que é filosofia? Introdução.
															7			etimologia. <i>mb</i>
															8		19	A filosofia não é um saber. <i>mb</i>
															9		24	Verificação de aprendizagem. Para. <i>mb</i>
															10		26	A filosofia não se confunde com a ciência. <i>mb</i>
															11			
															12			repositório
															13			
															14		08	02 aulas: administração como ciência. <i>mb</i>
															15		15	02 aulas = texto: Do mito à razão
															16			o movimento da filosofia na Grécia
															17			Antiga. <i>mb</i>
															18		22	02 aulas: Revisão do conteúdo <i>mb</i>
															19			
															20			
															21			
															22			
															23			
															24			
															25			
															26			
															27			
															28			
															29			
															30			
															31			
															32			
															33			
															34			
															35			
															36			
															37			
															38			
															39			
															40			
															41			
															42			
															43			
															44			
															45			
															46			
															47			
															48			
															49			
															50			
															51			
															52			
															53			
															54			
															55			
															56			
															57			
															58			
															59			
															60			

AULAS PREVISTAS 14 - AULAS DADAS 14

Encerrado em 28 de junho de 19 91

Miriam Maria Bueno
(Assinatura do Professor)

(Voto de Autoridade Escolar)

Anotações da frequência às aulas dadas										AVALIAÇÕES	Número	NOTA OU MÉDIA	Faltas	MATÉRIA LECIONADA	
														Dias	RESUMO
										6,0	1			03	Estado dos elementos da língua -
										9,0	2	6,0			quem - flexões das aulas anteriores
										7,0	3	9,0		07	Tipos de linguagem
										6,0	4	7,0		10	Linguagem, pensamento e cultura
										5,0	5	6,0		15	+ Trabalho em sala de aula. not
										5,5	6	5,0		17	Exercícios de fixação. not
										6,5	7	5,5		20	Seminários - discursos dos textos
										5,5	8	6,5			análises. not
										6,5 not	9	5,5		22	"A linguagem fornece a substância
										6,0 not	10	6,5 not			de entrada no mundo humano"
										6,0	11			27	Texto: Terra livre. not
										6,5	12	6,0		29	Texto: A conciliação mitológica
										6,5	13	6,5			introdução - D. Witt entre not
										6,5	14	6,5			as primitivas
										7,0	15	6,5			
										6,5	16	7,0			
										5,5	17	6,5			
										6,5	18	5,5			
										6,5	19	6,5			
										6,5	20	6,5			
										8,0	21	8,0			
										5,0	22	5,0			
										6,0	23	6,0			
										6,5	24	6,5			
										5,5	25	5,5			
										7,0	26	7,0			
										6,0	27	6,0			
										6,0	28	8,0			
										5,0	29	5,0			
										5,5	30	5,5			
										7,0	31	7,0			
										5,0	32	5,0			
											33				
										5,0	34	5,0			
										5,5	35	5,5			
										7,5	36	7,5			
										8,0	37	8,0			
										5,0	38	5,0			
										6,5	39	6,5			
										7,0	40	7,0			
										7,0	41	7,0			
										6,0	42	6,0			
										6,5	43	6,5			
										6,5	44	6,5			
										6,0	45	6,0			
										5,0	46	5,0			
										6,0	47	6,0			
										6,0	48	6,0			
										6,0	49	6,0			
										6,5	50	6,5			
										7,0	51	7,0			
										6,5	52	6,5			
										6,0	53	6,0			
										6,0	54	6,0			
											55				
											56				
											57				
											58				
											59				
											60				

AULAS PREVISTAS 09 - AULAS DADAS 09

Encerrado em 29 de maio de 1991


Mirany Mano Buelno
(Assinatura do Professor)

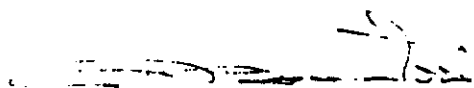
(Visto de Autoridade Escolar)

ORDEM DE SERVIÇO Nº 039 /93

O GOVERNADOR DO ESTADO DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais, determina à SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, que viabilize as providências necessárias, para o retorno do Lyceu de Goyaz ao seu local de origem, a Cidade de Goiás, para o funcionamento a partir do Pri meiro Semestre do ano de 1994..

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, aos dias do
mês de *Julho* de 1993.


IRIS REZENDE MACHADO
Governador


TEREZINHA VIEIRA DOS SANTOS
Secretária de Estado de
Educação, Cultura e Desporto

TESTEMUNHAS:

1. José Sierostegomas Pinto
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

DISCIPLINA

filosofia

MÊS DE maio DE 19 96

DIAS																															NÚMERO	FALTAS	NOTA MENSAL	Dia	MATERIA LECIONADA	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					RESUMO	
							F																										1	8,0	2. Objetos da Filosofia - Revisão	
																																	2	8,0		
										P																							3	9,0	4. Métodos Filosóficos - Revisão -	
																																	4	8,5		
																																	5	9,5	9. Lógica	
																																	6	9,0		
																																	7	6,5	11. Teste de verificação	
																																	8	9,5		
								F		P																							9	7,5	14. Lógica formal - Conuito	
								P																									10	8,0		
																																		11	8,5	18. Sabatina
																																	12	6,5		
																																		13	9,0	21. Continuação de lógica formal
																																		14	9,0	
																																		15	8,0	23. Lógica formal
																																		16	5,5	
																																		17	9,0	25. Divisão da lógica
																																		18	8,5	
																																		19	7,0	28. O apreensão e o termo
																																		20	7,0	
																																		21	10,0	
																																		22	-	
																																		23	8,0	
																																		24	6,0	
																																		25	7,0	
																																		26	9,5	
																																		27	10,0	
																																		28	8,5	
																																		29	6,5	
																																		30	10,0	
																																		31	9,5	
																																		32	9,0	
																																		33	9,5	
																																		34	10,0	
																																		35	7,0	
																																		36	9,5	
																																		37	7,5	
																																		38	8,0	
																																		39	8,5	
																																		40	10,0	
																																		41	8,5	
																																		42	7,5	
																																		43	9,5	
																																		44	7,5	
																																		45	9,5	
																																		46	4,6	
																																		47	7,0	
																																		48		
																																		49		
																																		50		
																																		51		
																																		52		

AULAS PREVISTAS AULAS DADAS 14

ENCERRADO EM 30 de maio DE 19 68

Rauli Lopes de Oliveira
ASSINATURA DO PROFESSOR

VISTO DO INSPECTOR FEDERAL

DIAS																															Número	FALTAS	NOTA MENSAL	Dia	MATERIA LECIONADA
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
F																															1	7.0	1- Lógica Formal		
																															2	7.5	2- " "		
E																															3	9.2	3- Aprensão e o Têgmo		
E																															4	9.0	4- Compreensão e estimação		
																															5	9.0			
F																															6	9.0	6- Gênero e espécie		
																															7	6.0			
																															8	7.5	8- Prova mensal.		
F																															9	9.0			
F																															10	7.0	10- Aula em W.H. Lúcia		
F																															11	8.0			
																																12	7.5	12- Comentários e entrega das provas	
F																															13	7.0			
E																															14	8.0	14- Provas atrasadas		
F																															15	7.0			
F																															16	7.0			
F																															17	6.0			
																															18	7.0			
F																															19	7.0			
																															20	6.0			
																															21	9.5			
F	F	F																												22	—				
																															23	9.5			
E																															24	6.0			
F																															25	7.5			
																															26	7.0			
																															27	7.5			
F																														28	7.0				
F																														29	7.0				
																															30	7.5			
F																														31	9.0				
E																														32	7.5				
F																														33	9.0				
																															34	9.0			
																															35	7.5			
																															36	9.5			
F																														37	7.0				
E																														38	7.0				
																															39	7.5			
F																														40	7.5				
																															41	7.0			
																															42	7.5			
																															43	7.5			
																															44	7.0			
																															45	7.5			
P																														46	7.5				
																															47	7.5			
																															48				
																															49				
																															50				
																															51				
																															52				

AULAS PREVISTAS - AULAS DADAS 9
 ENCERRADO EM 30 de junho DE 1968
Roseli Lopes de Oliveira
 ASSINATURA DO PROFESSOR

VISTO DO INSPECTOR FEDERAL

pectivo órgão normativo do sistema de educação.

Art. 34 - A relação adequada entre o número de alunos e o professor, nas redes pública e privada, deve levar em conta as dimensões físicas das salas de aula, as condições materiais dos estabelecimentos de ensino, as necessidades pedagógicas de ensino, as necessidades pedagógicas de ensino e aprendizagem, visando à melhoria da qualidade do ensino e, também, o máximo de:

- a) 25 alunos para a pré-escola;
- b) 30 alunos para as duas primeiras séries do ensino fundamental;
- c) 35 alunos para as terceiras e quartas séries do ensino fundamental;
- d) 40 alunos para as quintas e oitavas séries do ensino fundamental e para o ensino médio.

§ 1º - Os critérios para definição da relação do número de criança/adulto serão, nas creches, definidos pelo Conselho Estadual de Educação;

§ 2º - Estabelece-se como critério, para a definição das dimensões físicas adequadas, o espaço de 1,2m² e 2,5m² para o professor, ressalvando-se os limites acima.

Art. 35 - Os currículos do ensino fundamental e médio têm uma base comum nacional, de competência regulamentar do Conselho Nacional de Educação, e uma parte diversificada com vistas a atender as características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia goiana, de competência regulamentar do Conselho Estadual de Educação.

§ 1º - A parte diversificada do currículo compõe-se de:

- a) ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, a partir da quinta série, e de uma segunda língua estrangeira, no ensino médio, dentro das possibilidades da instituição, a ser escolhida pela comunidade escolar;
- b) educação ambiental, sexual e para o trânsito: ética; estudos sócio-econômicos; programas de saúde, podendo ser desenvolvidos através de programas especiais ou como temas transversais das disciplinas regulares do currículo;
- c) as reflexões filosóficas e sociológicas serão conteúdo transversal no ensino fundamental e como disciplina no ensino médio.

§ 2º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias, níveis de desenvolvimento e às condições da população escolar, sendo:

- a) facultativa nos cursos noturnos para os alunos;
- b) ministrada preferencialmente no turno em que os alunos estiverem matriculados.

§ 3º - O ensino de arte constitui componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento criativo, cultural e estético dos alunos:

- a) entende-se por ensino de arte os componentes curriculares pertinentes às artes musicais, plásticas, cênicas, e demais formas de manifestação artística.
- § 4º - O ensino de História enfatizará a História de Goiás, do Brasil, da América Latina e da África, e levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Art. 36 - Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I - a construção, a apropriação e a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum, à ordem democrática e à diversidade cultural e étnica;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 37 - A oferta da educação básica para a população rural atender as necessidades e peculiaridades da vida rural, e de cada região, observando-se:

- I - a organização da escola rural, bem como seu calendário escolar, devem adequar-se às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas da região;
- II - os conteúdos curriculares e metodologias serão apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- III - as normas sobre as necessidades e peculiaridades referidas no caput deste artigo são de competência do Conselho Municipal de Educação, e de cada Sistema de Educação, ou do Conselho Estadual de Educação à falta daquele.

SEÇÃO II DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 38 - Compreende-se como educação infantil a primeira etapa da educação básica, a qual objetiva:

- I - proporcionar condições para o desenvolvimento integral, abarcando os aspectos físico, psicológico, intelectual, social e ético da criança, em



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO CEE Nº 789, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1997.

Dispõe sobre o funcionamento do ensino fundamental e médio no ano letivo de 1998.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais e, tendo em vista a Lei nº 9.394, de 20/12/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

RESOLVE:

Art. 1º - Os estabelecimentos de ensino pertencentes ao sistema estadual, devidamente autorizados ou reconhecidos para ministrarem o ensino fundamental e/ou o ensino médio não profissionalizante, até a definição de parâmetros curriculares nacionais, terão funcionamento regular com os mesmos currículos plenos (ementário e grade curricular) aprovados.

Art. 2º - É facultada à unidade escolar incluir em seu currículo pleno de ensino médio, ano letivo de 1998, as disciplinas Sociologia, Filosofia e uma segunda língua estrangeira, em caráter experimental e optativo para o estudante, com acréscimo na carga horária semanal e anual.

Art. 3º - A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS, em Goiânia, aos 28 dias do mês de novembro de 1997.

Laís Terezinha Monteiro
LAÍS TEREZINHA MONTEIRO

Presidente

BEATRIZ MARIA DE JESUS NETA

DÓRIS CINTRA

IDELFONSO AVELAR DE CARVALHO

IOLANY CAROLINA NUNES

MARGARIDA MARIA DE JESUS MONTEIRO

MARLY DIAS BARRETO DE SOUZA

NANCY RIBEIRO DE ARAÚJO E SILVA

NATIVIDADE ROSA GUIMARÃES

ROSA MARIA MARTINS ALVES DE CASTRO

ROSA NINA MATHIAS DE AZEVEDO

RUBENS CARNEIRO DOS SANTOS



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
RESOLUÇÃO CEE Nº 568 DE 22 DE *julho* DE 1999.

§ 1º - A Base Nacional Comum compreende, em todos os níveis, os estudos e o desenvolvimento de competências básicas nas seguintes áreas de conhecimento:

- I- Códigos e Linguagens;
 - a - Língua Portuguesa;
 - b - Educação Física e Artes.
- II- Ciências Humanas:
 - a - História e Geografia.
- III- Ciências da Natureza e da Matemática:
 - a - Ciência e Matemática, no ensino fundamental;
 - b - Biologia, Física, Química e Matemática no ensino médio.

§ 2º - Os temas transversais indicados nos parâmetros curriculares nacionais, além de outros, devem ser abordados e definidos conforme interesse da comunidade escolar.

§ 3º - No ensino médio devem ser incluídos conteúdos de Filosofia e Sociologia.

Art. 12 - No período noturno a educação física é facultativa para o aluno, devendo a instituição, no entanto, oferecê-la regularmente àquele que optar por essa atividade.

Art. 13 - Na organização dos seus currículos para o ensino fundamental e médio, além dos mínimos estabelecidos pela Base Nacional Comum, a instituição deve oferecer ainda:

- I- uma língua estrangeira moderna, a partir do 2º segmento do ensino fundamental, e também no ensino médio, ficando a escolha do idioma a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição;
- II- o ensino religioso, que deve constar do currículo do ensino fundamental de todos os turnos em que for ministrado.

§ 1º - A carga horária para as atividades previstas nos incisos I e II deste artigo será acrescida ao total da carga horária mínima prevista para o curso.

§ 2º - Os componentes curriculares definidos nos incisos I e II não constituem razão de impedimento para a conclusão do curso e expedição do certificado correspondente.

Art. 14 - A verificação da aprendizagem nos cursos presenciais deve ser contínua, cumulativa, abrangente e diagnóstica, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados alcançados pelo aluno ao longo do processo sobre as provas finais.

Ames

Carolina

Sofary

CÂMARA DOS DEPUTADOS.
Gabinete do Deputado PADRE ROQUE (PT-PR).

CÂMARA APROVA FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.

A Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados aprovou na reunião realizada no dia 22/09/1999 o Projeto de Lei n. 3.178/97, de autoria do deputado PADRE ROQUE (PT-PR). O projeto muda a LDB (LEI N. 9394/96) obrigando os sistemas de ensino a introduzir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio.

A luta pela introdução da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio tem três sentidos: a) é inegável a importância dessas disciplinas para a formação integral dos estudantes, especialmente do seu senso crítico e sua capacidade de leitura global do mundo; b) como resgate de uma luta histórica interrompida pelo período do regime militar que retirou estas disciplinas das escolas; c) como medida de fortalecimento dos cursos de licenciatura já que amplia o mercado de trabalho para os profissionais dessas duas áreas.

Para o autor do projeto, Padre Roque, "A Câmara dos deputados deu uma demonstração de compromisso com a formação integral da juventude brasileira, com o resgate de uma luta histórica e com a perspectiva de futuro para centenas de jovens que se formam nas Universidades nestas áreas a cada ano".

O projeto já havia sido aprovado no ano passado pela comissão de educação Cultura e Desporto, por unanimidade. Como recebeu parecer favorável em todas as comissões, seguirá para o Senado, onde também deverá ser apreciado.

Assessoria de Imprensa.

Para maiores informações (61) 318-5568.

DECLARAÇÃO DE PARIS PELA FILOSOFIA.

Nós, participantes das jornadas internacionais de estudos sobre Filosofia e Democracia no Mundo organizada pela UNESCO, que foram realizadas em Paris em 15 e 16 de Fevereiro de 1995.

Constatamos de que os problemas de que se ocupa a filosofia se referem à vida e à existência dos homens considerados universalmente.

Estimamos que a reflexão filosófica pode e deve contribuir para a compreensão e a condução dos assuntos humanos.

Consideramos que a atividade filosófica, que não exclui nenhuma idéia de livre discussão, que se esforça por precisar as definições exatas das noções utilizadas, por verificar a validade dos raciocínio, por examinar com atenção os argumentos do outro, permite a cada um aprender a pensar por si mesmo.

Sublinhamos que o ensino da Filosofia favorece a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre indivíduos e entre grupos.

Reafirmamos que a educação, ao formar espíritos livres e reflexivos, capazes de resistir as diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e intolerância, contribui para a paz e prepara cada um para assumir suas responsabilidades frente às grandes questões contemporâneas, principalmente no domínio da ética.

Julgamos que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de cidadãos, exercendo sua capacidade de julgar, elemento fundamental de toda a democracia.

Por isso, ao comprometermo-nos a fazer tudo o que está em nosso poder, em nossas instituições e nossos respectivos países, para realizar estes objetivos, declaramos que:

1. Deve garantir-se em todas as partes e a todos os indivíduos a atividade filosófica livre, sob todas as formas e em todos os lugares em que ela possa exercer-se;
2. O ensino da Filosofia deve ser preservado ou estendido onde ele exista, criado onde não exista ainda, e chamado explicitamente FILOSOFIA;
3. O ensino da filosofia deve ser garantido por professores competentes, especialmente formados para isto, e não pode ser subordinado a nenhum imperativo econômico, técnico, religioso, político ou ideológico;
4. Sempre permanecendo autônomo, o ensino da filosofia deve ser, em todas as partes onde seja possível, efetivamente associado e não simplesmente

justaposto as formações universitárias ou profissionais, em todos os domínios;

5. A difusão de livros acessíveis a um público amplo, tanto por sua linguagem como por seu preço de venda, a criação de programas de rádio ou televisão, de recursos de áudio e vídeo, a utilização pedagógica de todos os meios audiovisuais e informáticos, a criação de múltiplos lugares de debates livres e todas as iniciativas suscetíveis de fazer aceder a maior quantidade possível de pessoas a uma primeira compreensão dos problemas e métodos filosóficos devem ser estimulados, para constituir uma formação filosófica de adultos;

6. O conhecimento das reflexões filosóficas das diferentes culturas, a compreensão de seus aportes específicos, a análise do que as aproxima e do que as opõe, deve ser buscado e sustentado pelas instituições de pesquisas e ensino.

7. A tentativa filosófica, como prática livre de reflexão, não pode considerar nenhuma verdade como definitivamente adquirida e incita a respeitar as convenções de cada um, mas não deve, em nenhum caso, sob pena de negar-se a si mesma, aceitar as doutrinas que negam a liberdade do outro, que denegriram a dignidade humana e engendram a barbárie.

Esta declaração foi adotada por: Prof. Rubem G Apressian (Inst. Fil. da Academia de Ciências de Moscou, Rússia), Prof. Tanella Boni-Koné (Univ. de Abidjan, Costa do Marfim), Prof. Tzotcho Boyadiev (Univ.S. Clemente Ohdski, Sofia, Bulgária), Prof. In-Suk Cha (Com Nac. da UNESCO, Coreia, Seul), Prof^a Marilena Chauí (USP, Brasil), Prof. Donald Davidson (Univ. Berkeley, E.U), Prof. Suleiman Bachir Diane (Univ. Dakar, Senegal), Prof. F. Dessou.