

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**SOLANGE APARECIDA ZOTTI**

**TESE DE DOUTORADO:**

**A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO SECUNDÁRIO NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO  
DA SOCIEDADE CAPITALISTA BRASILEIRA**

**CAMPINAS - SP  
2009**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Zotti, Solange Aparecida.  
Z78f A função social do ensino secundário no contexto de formação da sociedade  
capitalista brasileira / Solange Aparecida Zotti. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : José Luís Sanfelice.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Historia da educação. 2. Política educacional. 3. Ensino secundário. 4.  
Currículos. 5. Brasil – História - Período colonial, 1500-1822. 6. Brasil –  
Historia - Império, 1822-1889. I. Sanfelice, José Luís. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-028/BFE

**Título em inglês :** The social function at high school in the context of brazilian

**Keywords :** Education History ; Educational Politics ; High School ; Curriculum ; Brazil - History - Colonial Period, 1500-1822 ; Brazil – History - Empire, 1822-1889.

**Área de concentração :** Filosofia e História da Educação

**Títuloção :** Doutora em Educação

**Banca examinadora :** Prof. Dr. José Luís Sanfelice (Orientador)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Azilde Lina Andreotti

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia Ribeiro Barbosa

Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mara Regina Martins Jacomeli

**Data da defesa:** 26/02/2009

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** [solange@uncnet.br](mailto:solange@uncnet.br)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

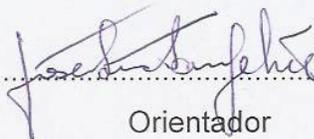
A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO SECUNDÁRIO NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO  
DA SOCIEDADE CAPITALISTA BRASILEIRA

Autora: Solange Aparecida Zotti  
Orientador: José Luís Sanfelice

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por  
Solange Aparecida Zotti e aprovada pela Comissão Julgadora.

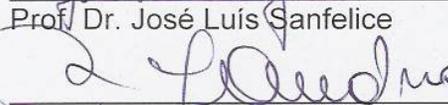
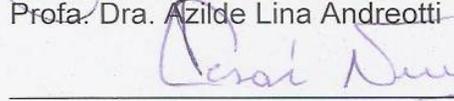
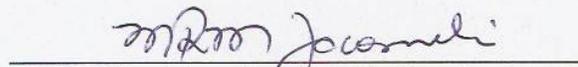
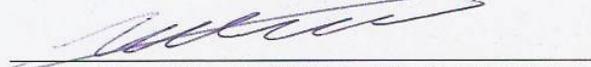
Data: 26/02/2009

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

  
Prof. Dr. José Luís Sanfelice  
Profa. Dra. Azilde Lina Andreotti  
Prof. Dr. César Aparecido Nunes  
Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli  
Profa. Dra. Rita de Cássia Ribeiro Barbosa

2009



*Aos meus amores*

*Milton e Pablo...*

*Ao querido Sanfelice,  
meu mestre, meu amigo...*



## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar essa caminhada quero agradecer àqueles que comigo caminharam tornando-a possível...

Ao mestre com carinho, professor Dr. José Luís Sanfelice, que me acompanha desde o curso de mestrado, que acreditou em meu trabalho e tornou possível sua continuidade no doutorado. Seu exemplo de educador, intelectual e ser humano continuarão orientando meus passos...

Ao Milton, companheiro da vida e de muitas lutas, porto seguro nessa caminhada, pelo apoio, pelo incentivo, pela solidariedade, pela compreensão, por seu amor ...

Ao Pablo, meu filho amado, por você existir e tornar tão doce a minha vida.

Aos meus pais, Dirceu e Lucy, verdadeiros educadores ao longo de minha vida...

À Angela, grande amiga, confidente, companheira e leitora criteriosa de minha produção.

À Lidiane e à Chaiane, grandes amigas, que, com sua dedicação e trabalho no cotidiano da minha casa, tornaram mais leve o dia-a-dia durante o curso de doutorado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas História Sociedade e Educação no Brasil- HISTEDBR- pelo espaço privilegiado de compromisso acadêmico e aprendizagem.

Aos professores Dr. Sérgio Castanho e Dr. José Claudinei Lombardi, pela oportunidade de aprender em suas aulas e no grupo de pesquisa, por mostrarem muitos caminhos e por serem exemplos de compromisso na educação e na pesquisa.

Aos amigos e companheiros da turma de doutorado 2004, Nelito, Lúcia, Tina, João e Marcos, pela felicidade em conhecê-los e compartilhar tantas angústias, dúvidas e conhecimentos.

À professora Dra. Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do Nascimento e ao professor Dr. César Aparecido Nunes, que integraram a banca de qualificação e contribuíram imensamente como suas críticas e sugestões para mostrar as possibilidades possíveis.

À professora Dra. Azilde Lina Andreotti, professora Dra. Mara Regina Martins Jacomeli, professora Dra. Rita de Cássia Ribeiro Barbosa, que juntamente com o professor Dr. César Aparecido Nunes, integram a banca de defesa, obrigada pela disposição e contribuições a essa pesquisa.

À Unicamp, que sendo uma Universidade pública e gratuita me possibilitou a continuidade de minha formação e a todos os seus profissionais que nos acompanham nas diversas necessidades ao longo do curso.

À Universidade do Contestado – UnC – Campus Concórdia, pelo apoio institucional através de bolsa de estudos, imprescindível à realização deste curso.

*"Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente ligadas e transmitidas pelo passado"*  
(MARX, 1961, p. 203).



## RESUMO

O presente trabalho tem como propósito investigar a função social do ensino secundário no contexto de formação da sociedade capitalista brasileira, que compreende o período entre o século XVI e XIX, ou seja, no contexto da conjuntura política colonial e imperial. O período do qual nos ocupamos, em relação ao Brasil, tem como marca comum a estrutura econômica baseada na produção agrícola/extrativa e no trabalho escravo, submetida aos interesses de Portugal e do capitalismo europeu, bem como uma educação estruturada a partir da transplantação de modelos da cultura europeia, que orientam as políticas educacionais do período. Este estudo se propôs a tratar da organização e da função do ensino secundário, a partir de uma análise de totalidade, tendo em vista que nas diferentes conjunturas, a função desse nível de ensino se estabelece de acordo com os interesses do bloco histórico hegemônico. A investigação se pautou em documentos escritos, cujas fontes primárias foram os documentos oficiais que orientaram a organização do ensino secundário em cada período, como planos de estudos, alvarás, editais, orientações para professores, leis, decretos, regulamentos, relatórios de Estado. A partir do estudo da organização do ensino secundário, identificamos que as funções a ele estabelecidas estiveram atreladas à constituição dos blocos históricos, tornando-se espaço para a consolidação da hegemonia das classes no poder. Ficou evidenciado que, historicamente, o ensino secundário apresentou uma função propedêutica, visto que esteve submetido aos interesses da elite aristocrática que almejava o ensino superior para a formação profissionalizante. Por fim, no conjunto dos interesses dos diferentes blocos históricos que se constituíram em cada momento conjuntural, o ensino secundário e superior cumpre a função fundamental de formação dos quadros dirigentes e intelectuais afinados com os interesses hegemônicos.

**Palavras-chave:** História da Educação; Política Educacional; Ensino Secundário; Currículo; Colônia e Império.



## ABSTRACT

The purpose of this work is to investigate the social function of high school in the context of Brazilian capitalist society, from XVI to XIX century, in the context of colonial politic and imperial conjuncture. This period of time, in relation to Brazil, has the economic structure based on the agriculture/extractive production and slave work as a common target, which was submitted to Portugal interests and European capitalism, as well as a structured education from the implantation of patterns of European culture, they worked out with the educational politics during this period. This work leads with the organization and the high school function, from this a totality analysis, it is centered in different conjunctures, a function of this level of teaching is established depending on interests of hegemonic historic blocs. The investigation is base on written documents, where their primary sources were the official documents which work the organization of high school in each period, with plans of study, edictal, orientation to professors, laws, decrees, regulations, reports of State. From high school organization studies, we identified that the functions to establish were involved to constitution of historic blocs, it became a space of hegemony consolidation of power classes. It was cleared that historically, the high school presented an introduction function, because it was submitted to aristocratic elite interests whom wished superior level to professional formation. Finally, into any interests from different historic blocs who were built in each conjuncture moment, the high school and superior level carry out the fundamental function of formation in management and intellectual spaces tuned with the hegemonic interests.

**Key words:** Education History; Educational Politics; High School; Syllabus; Colony and Empire.



## SUMÁRIO

Dedicatória .....	v
Agradecimentos .....	vii
Epígrafe .....	ix
Resumo .....	xi
Abstract .....	xiii
INTRODUÇÃO .....	1
CAP. I – O PROJETO COLONIAL DE PORTUGAL NO BRASIL .....	19
1.1 A EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO PROJETO COLONIAL DE PORTUGAL NO BRASIL .....	26
1.2 O ENSINO SECUNDÁRIO DOS JESUÍTAS NO BRASIL .....	35
<b>1.2.1 Origens: a proposta educacional de Nóbrega .....</b>	<b>35</b>
1.2.1.1 <i>A proposta pedagógica de Nóbrega para o Ensino Secundário .....</i>	<i>47</i>
<b>1.2.2 O ensino secundário proposto pelo Ratio Studiorum .....</b>	<b>55</b>
1.2.2.1 <i>A organização do ensino secundário no Ratio Studiorum .....</i>	<i>63</i>
1.2.2.2 <i>O currículo do curso de Humanidades .....</i>	<i>67</i>
1.2.2.3 <i>Métodos de ensino .....</i>	<i>75</i>
1.2.2.4 <i>O Ratio como método de educação religiosa da mocidade: teórica e prática</i>	<i>79</i>
1.2.2.5 <i>A formação e o papel do professor no Ratio Studiorum .....</i>	<i>80</i>
CAP. II – O PROJETO COLONIAL DE PORTUGAL NO PERÍODO POMBALINO ..	83
.....	
2.1 A REFORMA POMBALINA NO PROJETO COLONIAL DE PORTUGAL NO BRASIL .....	91
2.2 O ENSINO SECUNDÁRIO POMBALINO NO BRASIL .....	97
<b>2.2.1 O Alvará de 1759 e a organização do ensino secundário .....</b>	<b>98</b>
2.2.1.1 <i>Instruções para os professores de Gramática Latina .....</i>	<i>105</i>
2.2.1.2 <i>Instruções para os professores de Grego e Hebraico .....</i>	<i>107</i>
2.2.1.3 <i>Instruções para os professores de Retórica .....</i>	<i>109</i>
<b>2.2.2 A reforma pombalina da instrução pública no Brasil .....</b>	<b>112</b>
2.2.2.1 <i>Reformas pombalinas do ensino secundário no Brasil – Fase I .....</i>	<i>112</i>
2.2.2.2 <i>Reformas pombalinas do ensino secundário no Brasil – Fase II .....</i>	<i>122</i>
<b>2.2.3 O ensino secundário e a criação dos colégios-seminários .....</b>	<b>131</b>

<b>CAP. III – O PROJETO CAPITALISTA CONCORRENCIAL E O BRASIL “INDEPENDENTE” E ESCRAVISTA .....</b>	<b>141</b>
3.1 A CRISE DO ANTIGO SISTEMA COLONIAL E A FORMAÇÃO DO ESTADO IMPERIAL DO BRASIL .....	149
3.2 O ENSINO SECUNDÁRIO NO CONTEXTO DO BRASIL “INDEPENDENTE” E ESCRAVISTA .....	159
<b>3.2.1 A permanência do ensino secundário herdado do período pombalino .....</b>	<b>160</b>
<b>3.2.2 O Ato Adicional de 1834 e o ensino secundário regular .....</b>	<b>176</b>
3.2.2.1 <i>O ensino secundário no Colégio de Pedro II .....</i>	<i>179</i>
3.2.2.2 <i>A situação do ensino secundário provincial público e particular.....</i>	<i>208</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>237</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>261</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>275</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo investigar a função social do ensino secundário no contexto de formação da sociedade capitalista brasileira. Podemos definir ensino secundário como a fase da educação intermediária que se desenvolve, no período desta pesquisa, entre o ensino de primeiras letras (ensino primário) e o ensino superior. Conforme Silva (1969, p. 19), “literalmente, a expressão *ensino secundário* designa um grau ou nível do processo educativo, e, dessa forma, teria ela o significado de *ensino médio*, de *segundo grau* ou *pós-primário*”. Também, complementa o autor, significa a fase do processo educativo que corresponde à adolescência, assim como a educação primária corresponde à educação da criança.

É “nessa função de qualificativos de dois dos graus do processo de educação escolar, ou melhor, das escolas que realizam esses dois graus do processo de educação, [que] se usaram inicialmente os termos primário e secundário” (SILVA, 1969, p. 19). Tal postura tem origem na França, no período da Revolução burguesa, na segunda metade do século XVIII. Após, também na França, é que os termos ganham um sentido restrito, passando a associarem-se a *tipos específicos* de ensino, deixando de significar meros graus da educação. Então, o ensino secundário, como tipo de ensino, corresponde àquele ministrado em instituições que, no Brasil, têm sido chamadas de colégios, liceus, ginásios, institutos, ateneus. Contudo, ao buscar as origens da tradição do ensino secundário brasileiro, verificamos que esta é anterior ao próprio termo que veio a designá-lo. Nossa tradição é clássico-humanista-cristã e tem por excelência os padres da Companhia de Jesus como representantes que dão origem à história da educação brasileira e as primeiras experiências consideradas de ensino secundário no Brasil, as aulas de gramática latina.

A pesquisa buscou a compreensão crítica da função social do ensino secundário de formação geral no Brasil, mediante o exame da organização/regulamentação desse nível de ensino e de suas relações com o ensino superior, vigente na história da educação brasileira até o final do século XIX. Nesse sentido, não foi objetivo da pesquisa a abordagem específica das experiências do ensino secundário profissionalizante, exceto essa experiência no conjunto da proposta educacional de Nóbrega. No período estudado analisamos, pautados no movimento da sociedade capitalista, como se constituíram os diferentes blocos históricos hegemônicos que,

como entendemos, incidiram diretamente na configuração das funções atribuídas à educação e, em especial, ao ensino secundário.

É indispensável acrescentar que o Brasil, no contexto de formação do capitalismo, desempenhou papéis subordinados aos interesses dos países da Europa, caracterizando-se como espaço colonial. Num primeiro momento (1550-1822), como colônia de Portugal, significou a ocupação do espaço e a sujeição do povo no sentido de “aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização” (SAVIANI, 2007, p. 27). Após a “independência”, o Brasil se mantém numa posição de colônia, mesmo como país livre politicamente, pois subjugado aos interesses econômicos de países desenvolvidos, especialmente a Inglaterra, bem como atrelado às concepções, valores e ideologias provenientes desses mesmos países. Assim, tendo em vista o exposto, buscamos identificar e esclarecer, no decorrer da pesquisa, o papel do Brasil no conjunto dos interesses do bloco hegemônico em cada momento estudado e como, nesse contexto, se organiza e se constitui a função do ensino secundário.

O estudo do tema - função social do ensino secundário - foi motivada pelas discussões e questionamentos que intelectuais e educadores têm feito, historicamente, em relação ao papel desse nível de ensino, que atualmente é designado como “ensino médio”. Portanto, não é uma pesquisa desinteressada e se insere no princípio do conhecimento histórico como necessário para responder aos questionamentos do tempo presente. Dessa forma, o estudo da função do ensino secundário no Brasil, a partir de suas raízes históricas e do ponto de vista da totalidade e da contradição, se faz fundamental para a compreensão crítica e a construção de caminhos para a superação das problemáticas na atualidade.

Essa posição tem em vista a concepção de que o homem, como ser essencialmente social e histórico, move-se por necessidades básicas e objetivas, agindo sobre o mundo, conhecendo-o, transformando-o e, ao mesmo tempo, se transformando. Ou seja, "os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente ligadas e transmitidas pelo passado" (MARX, 1961, p. 203). Então, o conhecimento do passado nos permite entender a função do ensino secundário como um processo histórico e socialmente construído. Essa abordagem é necessária para a compreensão do ensino secundário (médio) na atualidade, tendo em vista um repensar crítico de

suas funções, sendo premente a discussão e a produção científica como forma de instigar e contribuir com o debate.

A proposta também se justifica pela contribuição ao grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR”, no qual se vincula através da linha “História das Políticas Educacionais no Brasil”. Essa linha de pesquisa abrange as investigações que têm por objetivo o estudo de problemas e temas relacionados à história da política educacional brasileira.

Outro aspecto que pautou essa escolha é a constatação de que se trata de uma temática ainda pouco explorada pela historiografia da educação. As pesquisas históricas têm se avolumado especialmente em assuntos relacionados à educação fundamental e, na outra ponta, uma ampliação nas pesquisas sobre o ensino superior. De modo geral, esses dois extremos do processo educativo têm chamado mais a atenção dos pesquisadores da história da educação. Por outro lado, motivou-nos, apesar do desafio, centrar a pesquisa no período colonial e imperial, visto que ainda são os tempos históricos menos explorados nas pesquisas da história da educação, prevalecendo, por razões diversas, o maior interesse na educação a partir da República.

A fim de posicionar a abordagem sobre a qual buscamos desenvolver esta pesquisa, procedemos à análise de um conjunto de estudos, de caráter histórico, sobre o ensino secundário. No que diz respeito ao ensino secundário no período colonial, podemos destacar algumas obras que se aproximam do tema, contudo sem tratá-lo de forma específica. Com base nesse critério identificamos, de José Maria Paiva (1982), *Colonização e catequese*, em que o autor centra a pesquisa no primeiro século de colonização, mais especificamente entre 1549-1600. Seu objetivo foi analisar a relação catequese e colonização, especialmente a destinada aos índios, buscando refletir a ação pastoral da Igreja no processo de colonização. Sua análise sustenta que a catequização cumpriu um papel colonial, como uma força realmente integrada a todo o processo. O autor não aborda as experiências de ensino para além da catequese, mas destaca, na obra, o papel da catequese dos índios no processo de colonização.

Outra obra que merece destaque é *O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios*, de Luiz Felipe Baêta Neves (1978), de caráter antropológico-histórico, esta discute o período da atuação jesuítica de 1549 (chegada dos jesuítas) a 1570 (morte de Nóbrega). O autor busca desvendar “um pouco das relações de poder, das determinações entre saber e poder, das articulações menos visíveis (mais capilares) entre Fé e Império” (NEVES, 1978, p. 19), buscando analisar a ideologia da catequese no Brasil. Nessa obra, é dedicado um tópico - no capítulo II,

intitulado “A Pedagogia Institucional”, em 11 páginas - à ação pedagógico-institucional que teve seu ponto mais importante nos colégios da Companhia, nos fins do século XVI. Nesse aspecto, centra sua discussão às formas pedagógicas rigorosamente determinadas e previstas nos colégios como modo de instalação de uma dominação cultural, através dos castigos e prêmios, da disciplina rigorosa, das hierarquias, da divisão de tarefas.

Paiva (1982) e Neves (1978) desenvolvem estudos focados na atuação dos jesuítas na catequese e, apenas perifericamente, mencionam questões pertinentes ao ensino secundário. A outra dimensão diz respeito à atuação, através dos colégios, no ensino secundário, que se estabelece na segunda fase da educação jesuítica, orientada pelo *Ratio Studiorum*, que não é abordada por esses autores. Contudo, destacamos a pertinência, nessas obras, da análise crítica da atuação dos jesuítas, através da catequese, no projeto da colonização.

Sob a perspectiva de religiosos/historiadores, destacamos as obras: de Luiz Alves de Mattos, *Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549-1570)*; de Serafim Leite (1938; 1849), **História da Companhia de Jesus**; e do jesuíta J. M. de Madureira (1927), *A liberdade dos índios, a Companhia de Jesus, sua pedagogia e seus resultados*. É apologética a perspectiva desses autores, sendo que a primeira abarca apenas a fase restrita à pedagogia de Nóbrega e, especificamente sobre o ensino secundário - na primeira parte, intitulada “Esboço de um sistema educacional” -, há três capítulos em que aborda: o colégio dos Meninos de Jesus da Bahia; o colégio dos meninos de Jesus de São Vicente e o plano educacional de Manuel de Nóbrega e sua atuação nos recolhimentos.

A obra de Serafim Leite oferece uma riqueza de dados das instituições escolares jesuíticas de primeiras letras e dos colégios, o processo de catequização dos índios e as práticas pedagógicas dos jesuítas. No sentido que nos interessa, a obra apresenta informações específicas dos colégios nas diversas capitâneas que mostram o estabelecimento da Companhia no século XVI (especialmente o Tomo I - 1938). No Tomo VII (1949) o autor aborda, no livro segundo – “O magistério de dois séculos” – um capítulo que trata especificamente do ensino secundário já na fase orientada pelo *Ratio Studiorum*. O autor define que a principal função do ensino secundário era habilitar os eventuais alunos a serem padres. Como obras apologéticas, não encontramos uma análise de totalidade, apesar de muito significativas e ricas em informações das mais diversas.

A obra de Madureira é resultado de um trabalho apresentado pelo autor no Congresso Internacional de História da América, por ocasião do 1º Centenário da Independência do Brasil (1822-1922), mas publicado em 1927. O autor desenvolve um verdadeiro tratado do ensino e da educação da Companhia de Jesus, com o objetivo, como exposto na Introdução de “render a mais justa homenagem, em ocasião tão faustuosa, á patria e á Companhia de Jesus; ser-lhe-ia até desonroso declinar dessa honra e ceder lugar a quem, por extranho, não prestasse com a sinceridade de filho o devido preito de veneração á sua extremosa mãe” (MADUREIRA, 1927, p. XXXII). Por esse excerto, pode-se compreender muito claramente o caminho da obra que faz uma defesa incontestada da atuação da Companhia de Jesus, por mais de dois séculos, no Brasil. Mesmo assim, a obra é densa em descrever, na primeira e segunda partes, a atuação da Companhia na defesa dos índios e sua atuação na cristianização, em particular no Brasil. Em relação ao tema desta tese, na terceira parte, o autor trata, sob o título “A pedagogia da Companhia de Jesus”, dos aspectos relacionados ao *Ratio Studiorum* que, na sua visão, constitui-se em um programa e método de ensino que alia educação e instrução. É uma obra riquíssima em informações que, mesmo sem uma análise crítica, traz elementos fundamentais para a descrição do ensino secundário proposto pela Companhia.

Ainda cabe destacar, em relação à educação jesuítica, a obra *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum* (introdução e tradução), de Leonel Franca (1952), que traz na íntegra o texto do *Ratio Studiorum*, acompanhado de uma introdução do autor, em que sintetiza e descreve as origens da Companhia, a proposta e a atuação dos jesuítas. Logo no começo, o autor esclarece que “por este Código de ensino que se pautaram a organização e a atividade dos numerosos colégios que a Companhia de Jesus fundou e dirigiu durante cerca de dois séculos, em toda a terra” (FRANCA, 1952, p. 5). Sua intenção foi expor o ideal da Companhia e, em relação à finalidade do ensino secundário, expõe que era levar o aluno a eloquência em latim, a qual se subordinava todas as séries graduadas do currículo. Além disso, a “finalidade do curso secundário impunha-se como uma exigência histórica e como uma utilidade que não se discutia. Estudar o latim no século XVI era um corolário inevitável de toda a evolução da história nos séculos precedentes” e consistia no “vínculo de unidade de transmissão de toda a cultura superior” (FRANCA, 1952, p. 80). Portanto, na concepção do *Ratio*, o curso secundário deveria ser essencialmente humanista, pois nesse ensino estava a possibilidade de “desenvolver as capacidades naturais do jovem, em ensinar-lhe a servir-se da imaginação da inteligência e da

razão para todos os misteres da vida” (FRANCA, 1952, p. 82). Nesse sentido, aponta que o *Ratio Studiorum*, num plano bem estruturado e harmonioso, objetivava convergir para um fim único: “a educação integral do aluno” (FRANCA, 1952, p. 75).

No que diz respeito a obras que tratam do ensino secundário nas reformas pombalinas, destacamos aqui dois textos que já se tornaram clássicos, ambos publicados em 1978: *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública*, de Laerte Ramos de Carvalho e *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários no Brasil*, de Antonio Alberto Banha de Andrade.

A obra de Laerte Ramos de Carvalho foi pioneira no estudo dos ideais pedagógicos das reformas pombalinas em Portugal, através de características calcadas no iluminismo português e no absolutismo, que sustentou a renovação da educação em Portugal e em suas colônias. No Brasil, esse ideário influenciou, especialmente, a estruturação do ensino superior. O autor dedica dois capítulos à discussão da reforma dos Estudos Menores, sendo que, no segundo – “O desenvolvimento da Reforma dos Estudos Menores”, no item IV-, trata especificamente das reformas dos estudos menores no Brasil, em que aborda os primeiros professores régios, o ensino em Pernambuco e na Bahia e as aulas régias de acordo com o plano de 1772. Em relação ao ensino secundário, os chamados Estudos Menores, o autor conclui que a reforma dos estudos do latim e de humanidades representou uma volta à tradição humanista do quinhentismo, num esforço de recuperação dos ideais da cultura superior, os quais o domínio dos religiosos havia comprometido. Esse ensino deveria atender aos objetivos dos interesses seculares econômicos, políticos e ideológicos do Estado.

A outra obra, *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários no Brasil*, do historiador da educação português, Antonio Alberto Banha de Andrade, trata da fase inicial das reformas pombalinas no Brasil. O autor aborda as dificuldades de implantação das ordens pombalinas na colônia, visto que as condições para sua concretização não foram supridas, apesar de a mesma documentação orientar o Diretor Geral no Brasil. Destacamos que não há, na obra, uma análise que explique as dificuldades da reforma a partir das condições materiais da colônia ou dos interesses do Estado português.

Merece referência o texto *O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836*, de Gilberto Luiz Alves (2001), que é resultado de estudo específico do Seminário de Olinda, no contexto das reformas pombalinas. O autor enfatiza a importância dessa instituição, cujo projeto visava a atender necessidades burguesas, mesmo que criado no interior da Igreja Católica e seu

fundador ser um defensor do absolutismo e da escravidão. A análise do papel do Seminário é realizada no quadro histórico do Brasil Colônia, dentro do contexto do mercantilismo. Essa obra foi fundamental para compreender a função do ensino secundário ministrado nesse tipo de instituição que, por sua vez, organiza-se no contexto de implantação das aulas régias.

Sobre o ensino secundário no Império, destacamos as obras *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*, de José Ricardo Pires de Almeida (2000); e de Maria de Lourdes Mariotto Haidar (1972), *O ensino secundário no Império brasileiro*. O livro de Almeida foi originalmente publicado em francês, em 1889, no Rio de Janeiro e é a primeira história sistematizada da educação brasileira. É uma obra apologética às ações do Estado e à figura do Imperador, faz referência às ideias pedagógicas, à criação de escolas, aos problemas da época, a dados estatísticos. Constitui-se rico material no sentido de indicar fontes sobre a educação do período imperial, visto que o livro é composto a partir de documentos oficiais do Estado brasileiro. Apesar de o subtítulo indicar o período de 1500-1889, o autor não aprofunda o período anterior à “independência”, somente tratando de alguns aspectos na introdução. O autor aborda a Instrução pública referindo-se, em subtítulos específicos à Instrução Primária e à Instrução Secundária, em dois períodos distintos: da independência ao Ato Adicional e do Ato Adicional ao fim do Império. Sem dúvida, é um clássico que não pode ser desprezado, mas, no decorrer da pesquisa, identificamos informações que não estão coerentes com os documentos originais, o que aponta para a necessidade dos pesquisadores buscarem confirmar os dados com base nas fontes primárias.

O livro de Maria de Lourdes Mariotto Haidar (1972) trata especificamente do ensino secundário no Império, de forma ampla e original. A autora defende que a organização deste esteve atrelada aos interesses do ensino superior, vista a necessidade, após a independência, de preparar as elites intelectuais e administrativas para o funcionamento das instituições públicas e privadas. Se esse era o objetivo maior das políticas educacionais do Império, a função do ensino secundário, que aparece expressa na obra, é de curso preparatório ao ensino superior, exceto o ensino feminino que tinha outras características e funções. Nesse sentido, aborda o ensino secundário nos sistemas das aulas avulsas, no Colégio de Pedro II<sup>1</sup>, a contribuição da iniciativa

---

<sup>1</sup> Em função de que não há uma padronização do nome do Colégio de Pedro II nas bibliografias (Colégio D. Pedro II, Colégio Pedro II, etc), adotaremos a forma definida no Decreto de 2 de dezembro de 1837, que cria o colégio e define o nome como: Colégio de Pedro II. Nas citações diretas de autores será respeitada a forma adotada por cada um.

particular e o ensino secundário feminino. A obra não apresenta uma análise das questões educacionais vinculadas aos determinantes socioeconômicos do período, mas é muito significativa quanto à abordagem que faz da relação entre os aspectos pedagógicos e políticos.

Ainda, cabe destacar as obras de Primitivo Moacyr, *A instrução e as Províncias: subsídios para a história da educação no Brasil – 1834-1889* (3 v.) e *A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil – 1823-1889* (3 v.), que constituem um importante acervo de fontes, não só do ensino secundário, mas da educação em geral. De modo geral sobre o ensino secundário, expõe, a partir das leis, dos decretos e dos relatórios, todo o aparato legal que orientou, no Império e nas províncias, a organização do ensino secundário. A exposição é feita sem separação dos assuntos ou níveis de ensino, mas situa a cada ano as informações. O autor não procede a nenhum tipo de análise, apenas descreve na íntegra ou sintetiza, as informações dos documentos.

Por fim, cabe destacar a obra *A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*, organizada por Ariclê Vechia e Maria Auxiliadora Cavazzotti (2003). Constitui-se de uma coletânea de artigos sobre modelos e planos de ensino secundário no Brasil, que foram apresentados no Congresso de International Stading Conference for the History of Education (ISCHE), em Paris, em julho de 2002. São estudos que se inserem no âmbito da história cultural. As organizadoras enfatizam, na Introdução da obra, que é necessário compreender o ensino secundário a partir das relações sociais e das exigências postas pela sociedade, concluindo que, nos séculos XVIII e XIX, esse ensino teve a “finalidade específica de formação da burguesia, da elite econômica, política e religiosa” (VECHIA; CAVAZZOTTI, 2003, p. 15), tanto na Europa como no Brasil. Além dessa, a obra *Programa de ensino da Escola secundária brasileira (1850-1951)*, organizada por Ariclê Vechia e Karl Michael Lorenz (1998), apresenta a compilação de dezoito programas da escola secundária brasileira, sendo quinze deles do Colégio de Pedro II, e destes, sete planos do período imperial.

Em relação a compêndios de história da educação, consideramos importante destacar, em função da diversidade de análises, as seguintes obras: *A transmissão da cultura*, de Fernando de Azevedo (1976); *A educação secundária (perspectiva histórica e teoria)*, de Geraldo Bastos Silva (1969); e *História da educação brasileira: a organização escolar*, de Maria Luísa Santos Ribeiro (1998).

A obra de Fernando de Azevedo (1976) é a parte terceira da obra “**A Cultura Brasileira**”, constituindo-se de um caráter sintético e de característica apologética no que diz respeito aos jesuítas. Sobre o tema e o período a que nos propomos nesta pesquisa, o autor destina dois capítulos do conjunto de cinco capítulos que compõem o livro. Destaca, no capítulo I, o sentido da colonização, em que aborda a educação jesuítica e a pombalina. A função do ensino secundário na educação jesuítica “destinava-se a formar o homem *in litteris humanioribus*, ministrando um ensino eminentemente literário de base clássica, e constituía por isto mesmo, como curso de humanidades, o verdadeiro alicerce de toda essa estrutura, solidamente montada, do ensino jesuítico” (AZEVEDO, 1976, p. 27). É nesse sentido que o autor desenvolve sua reflexão, enfatizando que os colégios formaram os primeiros Bacharéis em Letras do Brasil e prepararam para os estudos superiores no curso de Teologia ou para as profissões liberais nas universidades da Europa. O autor enfatiza a educação como meio de submissão e domínio político através da propagação da fé; e como principal tarefa da atividade jesuítica, a formação “das classes dirigentes, aristocráticas, com base no ensino de humanidades clássicas” (AZEVEDO, 1976, p. 41). Sobre o período pombalino, tece uma crítica contundente à destruição do ensino jesuítico, dizendo que “em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma do ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico” (AZEVEDO, 1976, p. 47). Sobre essa premissa, desenvolve suas ideias, fazendo exaltar a superioridade da educação jesuítica em relação a organização formal, pois entende que a união Estado e Igreja mantinha viva a unidade do fundamento religioso e humanístico. Nessa direção, ao final do capítulo, o autor conclui que, embora rebaixado o nível, o ensino se orientava para os mesmos objetivos, religiosos e literários, em uma “sociedade colonial, rude e escravocrata, que não tinha meios e nem sentia a necessidade de uma instrução mais ampla e diversificada, orientada para outras carreiras” (AZEVEDO, 1976, p. 56). O autor não aprofunda as implicações e as razões do que aponta. No segundo capítulo, sob o título “As origens das instituições escolares”, o autor aborda que, no início do século XIX, inicia a renovação da paisagem cultural do Brasil, com reflexos nas instituições escolares. Menciona o Seminário de Olinda como uma das principais manifestações das reformas pombalinas, que passou a ensinar as ciências úteis para as necessidades do meio brasileiro. Aborda, no capítulo destinado ao ensino secundário, a importância das instituições particulares, fundadas nas províncias após o Ato Adicional e destaca o Colégio de Pedro II como a única instituição de cultura geral criada após a

independência pelo governo geral. Para o autor, este representava “os estudos literários e desinteressados, mantendo sempre, em todas as transformações por que passou, o seu caráter de cultura básica, necessária às elites dirigentes do país” (AZEVEDO, 1976, p. 78). Entende que é essa a educação que se desenvolve no Império, pois atende a uma sociedade governada pelos interesses materiais de uma oligarquia de grandes proprietários rurais. Por isso, todo o esforço do Estado imperial se dirigiu ao desenvolvimento do ensino superior, enquanto às províncias coube o ensino primário e o secundário. Enfatiza que, embora restrito a um grupo insignificante de jovens, o ensino secundário toma um impulso considerável e cumpre a função de preparação para o ensino superior.

A outra obra que merece destaque é **A educação secundária (perspectiva histórica e teoria)**, de Geraldo Bastos Silva (1969). É uma obra composta de ensaios resultantes de vinte e cinco anos de pesquisas, nos quais o autor pretendeu investigar as condições que, no passado, deram suporte a um ensino secundário para a formação de uma elite, com o fim de preparar as “individualidades condutoras”. O autor faz uma ampla pesquisa em que apresenta uma discussão inicial do significado, origens e transformação do ensino secundário em nível da educação mundial para, após, tratar da evolução e das perspectivas do ensino secundário brasileiro. Em relação ao período tratado nesta pesquisa, o autor trabalha, no capítulo VI, intitulado “Origens do ensino secundário”, a questão da transplantação da tradição clássica enfocando a ação jesuítica; a fragmentação do ensino a partir da interrupção da educação jesuíta; os projetos de estruturação da educação nacional ao ensino secundário a partir do Império, especialmente com o Ato Adicional e a criação do Colégio de Pedro II; e, por fim, trata da função preparatória do ensino secundário para o ingresso no ensino superior. Esse autor também conclui por uma função preparatória do ensino secundário ao superior, mas faz uma análise, afirmando que “o nível do desenvolvimento econômico era, sem dúvida, o fator básico a limitar o desenvolvimento escolar” (SILVA, 1969, p. 213). Nesse sentido, analisa que a distribuição da educação, no caso do ensino secundário e superior, estava vinculada à estrutura da sociedade de base agrária, dividida entre senhores e escravos.

Por fim, o texto de Maria Luísa Santos Ribeiro (1998), ***História da educação brasileira: a organização escolar***, praticamente dispensa apresentação. O livro se destaca por ser a primeira sistematização da história da educação brasileira que, de forma global, analisou a educação em estreita relação com a base material da sociedade brasileira. A autora aborda o tema ensino

secundário juntamente com o ensino primário, sem aprofundar os temas, pois seu objetivo é tratar o modo geral da organização escolar. Ribeiro defende que a educação nos colégios jesuítas era um instrumento de formação da elite colonial, “preparada para o trabalho intelectual, segundo o modelo religioso (católico), mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes” (RIBEIRO,1998, p. 24). No período pombalino, a autora esclarece rapidamente o que foi a reforma e enfatiza que esse nível de ensino organizado nas aulas régias, permaneceu desvinculado dos assuntos e dos problemas da realidade da colônia, pois manteve o modelo transplantado como o “civilizado” a ser imitado. Aqueles que tinham condições de cursar ensino superior, o faziam nos centros europeus, portanto, as aulas régias continuaram restritas à elite. Em relação à função do ensino secundário no período posterior à independência, que a autora trabalha em três períodos, de acordo com a periodização econômica que propõe, aborda, no geral, que o interesse passa a ser o ensino superior presente no país. Por isso, as aulas avulsas, a criação de Liceus e o Colégio de Pedro II eram destinados a preparar aqueles que tinham condições de ingresso no curso superior.

As obras aqui citadas, dentre outras, foram fundamentais para a compreensão e a própria descrição da organização do ensino secundário no período estudado, para a identificação de suas funções. Contudo, constatamos que a temática do ensino secundário encontra-se fragmentada em títulos diversos, sendo também este nível de ensino, bem como o período estudado, não explorado de forma suficiente pela historiografia da educação. Frente a isso, este estudo justifica-se por encerrar a tentativa de tratar, a partir de uma análise de totalidade, a função do ensino secundário no Brasil, tendo em vista o quadro do desenvolvimento do capitalismo. Essa abordagem se diferencia das demais pesquisas, por enfatizar que a função do ensino secundário se estabelece de acordo com as necessidades que se colocam, no contexto do desenvolvimento do capitalismo, ao bloco histórico hegemônico.

Pautados nesse objetivo, cabe esclarecer alguns pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a escolha, delimitação e configuração do tema da pesquisa.

Em primeiro lugar, o referencial teórico-metodológico fornecido pelo materialismo histórico dialético é o norteador da análise e da crítica neste trabalho, por possibilitar a construção da história numa visão de totalidade. Essa concepção de história tem como pressuposto que os homens, “desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse

pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, s.d., p. 26). Do exposto, então, decorre que os objetos de estudo da história da educação não podem ser desvinculados da base material que os produziu, haja vista que sociedade e educação relacionam-se dialeticamente. Sendo assim, entendemos como fundamental considerar o contexto socioeconômico e político no qual as propostas educacionais para o ensino secundário foram gestadas, a fim de esclarecer a função social desse nível de ensino.

Nesse sentido, é imprescindível colocar esse pressuposto no lugar que lhe compete, ou seja, as formas como os homens produzem sua vida material é o ponto de partida da produção da história, portanto, entendemos que esse também deve ser o ponto de partida da produção do conhecimento histórico e, especificamente, do conhecimento histórico-educacional. Assim, como resumiu Marx (1961, p. 301, v.1), é o conjunto das relações de produção que forma a estrutura econômica da sociedade, “a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social”. Portanto, “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral”.

Ampliando essa discussão em Gramsci (1995, p. 52), podemos entender que “a estrutura e superestrutura formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção”. Dessa forma, há uma necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura que determina o processo dialético real.

A educação, que se encontra no âmbito da superestrutura, como resultado de múltiplas determinações, sofre, no âmbito das relações sociais de produção, a interferência das forças político-ideológicas e culturais. Isso não significa negar a determinação econômica em última instância, mas entender, em Gramsci, que o político faz parte de uma totalidade abrangente e nesse sentido é preciso compreender “além das forças produtivas e de suas organizações, também as forças ideológicas e culturais, que desenvolvem um papel oculto importante na formação e conservação dos sistemas sociais” (STACCONE, 1995, p.70). Nessa linha de reflexão, uma classe mantém seu domínio não só através da força, mas exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites dos interesses do conjunto de aliados unificados no bloco histórico (PORTELLI, 1978). No bloco, a hegemonia de uma classe

dominante é criada e recriada numa teia de instituições, de relações sociais e de ideias, a fim de garantir o consentimento de determinada ordem social.

Etimologicamente, hegemonia “deriva do grego *eghestai*, que significa ‘conduzir’, ‘ser guia’, ‘ser chefe’, e do verbo *eghemoneuo*, que quer dizer ‘conduzir’, e por derivação ‘ser chefe’, comandar, dominar” (MORAES, 2008, p. 2-3). Conforme o dicionário Houaiss (2004, p. 385), significa: “1. poder dominador de uma cidade, país, povo, etc sobre outros. 2. liderança, predominância”. De acordo como o conceito gramsciano, “hegemonia significa superioridade, preponderância, direção; portanto, é um conceito político” (BITTAR; FERREIRA Jr., 2006, p. 3). Disso decorre que a hegemonia é preparada por uma classe que lidera a constituição de um bloco histórico e que ocupa os diversos espaços da superestrutura.

Isso posto, no Brasil, tomamos como princípio que a hegemonia foi “um processo de implantação de novos padrões culturais inteiramente distintos dos praticados pelos povos que aqui habitavam” (BITTAR; FERREIRA Jr., 2006, p. 3). Nesse sentido, esse grupo social, torna-se dirigente na medida em que, mesmo sendo minoritário, consegue impor os seus valores, que são aceitos e incorporados pelos demais. Os jesuítas, durante duzentos e dez (210) anos do período colonial no Brasil, foram hegemônicos na orientação cultural e educacional, mas também se vincularam claramente ao bloco histórico e forneceram os instrumentos ideológicos ao Estado para a dominação política e cultural dos colonizados. Da mesma forma, após a expulsão dos jesuítas e com a “independência”, a dominação cultural europeia, articulada aos interesses da aristocracia local, permaneceu hegemônica, visto que se constituiu como base para a sustentação das políticas no bloco histórico.

Essa questão nos remete ao papel dos intelectuais na organização da sociedade. De acordo com Gramsci (1979), o grupo social dos intelectuais pode ser entendido de duas formas: 1) em cada grupo social, de acordo com sua função no mundo da produção econômica, cria para si, “de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político” (GRAMSCI, 1979, p. 3); 2) o outro grupo se refere à categoria dos intelectuais tradicionais que, como categoria preexistente, são “representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas” (GRAMSCI, 1979, p. 5).

Esses conceitos são importantes para compreender dois aspectos na constituição dos blocos históricos hegemônicos no Brasil e que diretamente influenciam a função social do ensino secundário. Primeiro, os jesuítas, pertencentes à categoria dos eclesiásticos, monopolizaram serviços importantes. Nesse sentido, foram propagadores de uma ideologia religiosa e de conhecimentos filosóficos e científicos através da Igreja e da escola, estando organicamente ligados ao Estado português e aos interesses da aristocracia rural, fração de classe no poder. Então, a ideologia desses intelectuais está organicamente vinculada e é assimilada pelo grupo social no poder como instrumento de domínio.

Um segundo aspecto, conforme Gramsci (1979), diz respeito à escola enquanto instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis. Nesse sentido, quanto mais numerosos são os graus “verticais” da escola, mais complexo será o mundo cultural e civilizado de um determinado Estado. Como esclarece Gramsci (1979, p. 9):

O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido *lato*) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares, inclusive dos organismos que visam promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica.

Dessa forma, o desenvolvimento das relações capitalistas de produção implicou a difusão da instrução primária e dos graus intermediários de educação, até as mais refinadas especializações técnico-culturais, não significando, porém, um desenvolvimento linear da educação na mesma proporção da complexificação da sociedade capitalista. No caso do Brasil, seu desenvolvimento econômico incidiu diretamente na organização da educação e formação de grupos intelectuais, que deveriam exercer as funções sociais e políticas vinculadas aos interesses do grupo hegemônico. Por isso, a formação através do ensino secundário e do superior da elite dirigente para servir aos interesses do projeto hegemônico.

Diante disso, entendemos que o ponto de partida para elucidar a história da educação, no caso, a história do ensino secundário no Brasil, é o desenvolvimento material da sociedade em que este se insere. Isso permite compreender a função do ensino secundário no período estudado em sua totalidade, como um fenômeno concreto formado por múltiplas determinações,

examinando-se a inter-relação dos diferentes aspectos (econômico, político e cultural) que caracterizam a natureza do bloco histórico. Em face do que foi exposto, analisamos a configuração da função social do ensino secundário no Brasil tendo em vista a categoria bloco histórico, que vem associada e intrinsecamente relacionada à categoria hegemonia e intelectuais.

Cabe destacar que o trabalho se insere na perspectiva dos estudos de “longa duração”, sendo adotada esta orientação metodológica por entender, conforme Gramsci (1975 *apud* SAVIANI, 2007), que, para a compreensão dos movimentos orgânicos (estruturais), distinguindo-os dos conjunturais, é necessário submeter o objeto de estudo à análise de períodos relativamente longos. No caso deste estudo, levando-se em conta a conjuntura política do Brasil, abrangeu os períodos colonial e imperial, o que compreende trezentos e quarenta (340) anos da história da educação brasileira. No entanto, entendemos que essas conjunturas políticas estão inseridas no espaço do movimento orgânico de emergência, consolidação e expansão do capitalismo. Ainda, no interior dos tempos conjunturais, seguindo a linha proposta por Saviani (2007), estabelecemos uma periodização de caráter educacional como marcos das conjunturas enquanto mediação do movimento estrutural. Como proposto por Saviani (2007), mas não exatamente, os marcos educacionais se deram no âmbito das propostas de ensino secundário desenvolvidas na educação jesuítica, nas Reformas Pombalinas e no contexto de formação do Estado Monárquico, no qual, a partir da Constituição de 1824, constitui-se a legislação configuradora da organização e da função do ensino secundário. A definição desses períodos também pode ser justificada em função das reconfigurações do bloco hegemônico no poder, que define as orientações para a educação de modo geral e para o ensino secundário em particular.

Convém ainda ponderar que, mesmo nas variadas conjunturas do período estudado, a posição ocupada pelo Brasil foi de submissão aos processos econômicos desencadeados na Europa, seja como colônia de Portugal ou como país “independente” submetido aos interesses do capitalismo inglês. Como aspecto comum ao período estudado e decisivo para a delimitação do estudo, identificamos, mesmo nas diferentes conjunturas, a estrutura econômica calcada na produção agrícola/extrativa e no trabalho escravo, submetida aos interesses de Portugal e do capitalismo europeu, bem como uma educação organizada a partir da transplantação de modelos da cultura europeia, que orientam as políticas educacionais do período.

É com base nesses pressupostos que estudamos a função do ensino secundário no Brasil no contexto de formação do capitalismo e defendemos que as funções estabelecidas no período

estudado estiveram atreladas à constituição dos blocos históricos, tornando-se espaço para a consolidação da hegemonia das classes no poder. Trata-se de desenhar a constituição e a organização do ensino secundário no Brasil que, na relação com o projeto hegemônico, nos permite uma visão indissociável do movimento histórico da sociedade capitalista, para a compreensão das funções a que se destina.

Vale destacarmos que a investigação se pautou em documentos escritos diretamente ou indiretamente relacionados ao tema em questão. As fontes primárias foram compostas com os documentos oficiais que orientaram a organização do ensino secundário em cada período, como planos de estudos, alvarás, editais, orientações para professores, leis, decretos, regulamentos, relatórios de Estado. Além desses, foram suporte para a pesquisa as obras de Moacyr Primitivo e a obra de José Ricardo Pires de Almeida, pela riqueza de dados e indicações de fontes primárias, tomando-se o cuidado de analisar as informações expressas pelos autores. A busca das fontes primárias se deu em obras publicadas e nos arquivos digitais do *Center For Research Libraries - Projeto de Imagens de Publicações Oficiais Brasileiras do Center for Research Libraries e Latin American Microform Project* (<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>) e o arquivo digital da Coleção de Leis do Império do Brasil da Câmara dos Deputados (<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>). Além desses, consultamos o arquivo digital do grupo de pesquisa HISTEDBR, em que se destaca o acervo “Navegando na história da educação brasileira” (<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>). A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de um levantamento de bibliografias analítico-críticas, obras monográficas da história da educação geral e no Brasil, da história geral do Brasil, obras clássicas e metodológicas.

No que tange à estruturação desta tese, encontra-se organizada em três capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo, *O Projeto colonial de Portugal no Brasil*, trata de explicitar, no contexto de emergência do capitalismo, o projeto colonial português que define a organização e função do ensino secundário jesuítico. O segundo capítulo, *O projeto colonial de Portugal no período pombalino*, discute no contexto do movimento iluminista e das grandes transformações do capitalismo, no século XVIII, a rearticulação do projeto Português para a colônia, tendo em vista a adequação da organização e função do ensino secundário para atender aos fins propostos pelo Estado. Por fim, no terceiro capítulo, *O projeto capitalista concorrencial e o Brasil “independente” e escravista*, aborda a organização e a função do ensino secundário,

tendo em vista a posição do Brasil no contexto de consolidação da sociedade capitalista e formação do Estado Imperial do Brasil. Por último, nas considerações finais, analisamos a função social do ensino secundário no contexto de formação da sociedade capitalista brasileira, tendo em vista os momentos conjunturais e os pressupostos teórico-metodológicos e as categorias bloco histórico, hegemonia e intelectuais. Ainda, nos anexos estão disponibilizados os quadros da composição dos currículos do ensino secundário, especialmente do Colégio de Pedro II.



## **CAPÍTULO I**

### **O PROJETO COLONIAL DE PORTUGAL NO BRASIL**

Este capítulo tem por objetivo analisar a implantação e o desenvolvimento do ensino secundário dos jesuítas no Brasil, a fim de explicitar o seu papel no conjunto do projeto colonial de Portugal e da educação jesuítica. Com este propósito, primeiramente apresentamos uma leitura histórica do século XVI, que marca a conquista do mundo pelo poderio militar europeu, a exploração colonial e o período da Reforma e Contra-Reforma religiosa. Nesse contexto, buscamos compreender o projeto colonial português para o Brasil e o papel da educação jesuítica nesse projeto, no intuito de identificar e analisar a função social do ensino secundário, objeto de estudo da presente tese.

No século XVI, a Modernidade começou a tomar corpo no mundo ocidental, com quase todas as suas características, tais como: a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno (territorial e burocrático), a afirmação da burguesia, a economia de mercado capitalista. Esse século foi marcado pelo confronto entre o velho e o novo, por profundas contradições no campo social, político, religioso e cultural: instala-se o confronto entre a sociedade da Idade Média e a emergência da sociedade capitalista. Aquela é dominada pelos senhores feudais (e, após, pelos monarcas) e pelo papa, organizada por grandes organismos coletivos – a Igreja e o Império –, que negavam as liberdades individuais, impedindo qualquer mudança e intercâmbio social. Uma sociedade de ordens, estática e autoritária, governada pelo Imperador e pelo Papa, que representavam a autoridade em todos os âmbitos – político, religioso e cultural –, avalistas e intérpretes de uma ordem social estabelecida pelo ato divino da criação, apesar de profundamente marcada por contradições de toda ordem: exacerbadas diferenças sociais e econômicas entre os povos e as classes, confrontos religiosos, conflitos ideológicos, entre outras (CAMBI, 1999).

Esse modelo de sociedade entra em crise no final do século XV e marca o início de uma revolução que se desenha nos mais diversos âmbitos (geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e educacional) e que dá origem as bases fundantes da sociedade capitalista. Nesse sentido, a partir de Cambi (1999), abordamos em linhas gerais estes processos revolucionários que inauguram a modernidade e impõe o desenvolvimento do capitalismo.

No âmbito geográfico, as descobertas de novas terras e a colonização permitem a ampliação do comércio, o contato com diferentes povos, a percepção de modelos culturais diferenciados, a exploração de riquezas, a colonização e a ampliação dos impérios europeus. A revolução política se faz pelo nascimento dos Estados nacionais, que passam a exercer um sistema de controle sobre toda a sociedade, separando os assuntos da fé dos assuntos terrenos. A revolução econômica significou o rompimento do modelo feudal de um sistema econômico fechado, baseado na agricultura, para uma economia calcada no intercâmbio de mercadoria e de dinheiro, na racionalização e exploração de todos os tipos de recursos (natural, humano, técnico), tendo o lucro como regra para o crescimento econômico.

Além disso, uma revolução social se evidencia na formação e afirmação de uma nova classe – a burguesia – que promove o processo econômico capitalista, assim como define uma nova concepção de mundo – laica e racionalista – e novas relações de poder que se opõe à concepção do poder absoluto. Do ponto de vista ideológico-cultural, a Modernidade promove: a laicização, que emancipa o homem da visão unilateral da religião e coloca-o como sujeito da história e da direção do seu processo de liberdade e de progresso; e a racionalização, que produz uma revolução nos saberes técnico-científicos, no humanismo, na arte.

Todas essas transformações produzem uma revolução na educação que segue caminhos muito diferentes dos até então empreendidos pela era cristã: delinea-se uma educação no sentido laico e racional; uma educação voltada a um indivíduo ativo na sociedade; mudam os meios educativos e a escola ocupa cada vez mais a função central de formação do indivíduo para a sociedade moderna (CAMBI, 1999).

Essa primeira fase do capitalismo se denominou, grosso modo, de capitalismo mercantil ou comercial. Essa nomeação se relaciona ao fato de que existe uma preponderância absoluta do capital mercantil sobre a produção. Isso implica que os lucros se concentravam nas mãos dos comerciantes, dos intermediários e não dos produtores, ou seja, o capital se acumulava na circulação (comércio) e não na produção (indústria). De acordo com o Meghnad Desai (2001), o comércio além-mar e a colonização realizada por monopólios autorizados pelos Estados coloniais – especialmente Holanda, Espanha, Portugal, Inglaterra e França – desempenharam papel fundamental na acumulação de capital através do comércio marítimo, que se tornou mais barato e eficiente que o comércio terrestre. Tal fase foi fundamental no processo de acumulação de capital e na preparação para as bases da Revolução Industrial.

Com o crescimento da economia europeia, após a crise do feudalismo, a burguesia emergente busca o apoio dos reis no processo de centralização política, tendo em vista a unificação e expansão do mercado mundial. Os interesses econômicos do período expressavam os objetivos da classe mercantil que, no plano político, apoia o processo de centralização, através da sustentação econômica ao Estado. O empreendimento expansionista exigia um Estado forte e centralizado, capaz de aglutinar os recursos em prol do interesse da burguesia mercantil e do próprio Estado como condição para a expansão econômica europeia. Só pelo comércio e pela expansão marítima seriam eliminados os obstáculos que travavam o crescimento, pois era fundamental encontrar mercados fornecedores de produtos alimentícios e consumidores de produtos artesanais; mercados fornecedores de especiarias a preço baixo para comercializar às camadas de menor poder aquisitivo e mercados de metais preciosos, além do comércio de escravos altamente lucrativo (ARRUDA, 2004).

Nesse contexto de transformações socioeconômicas e políticas o homem se afirma como centro da sociedade. Em decorrência, a razão humana é vista como o instrumento do saber verdadeiro, enquanto descobertas e inventos sinalizam o poder do homem sobre a natureza. A burguesia emergente começa a desenhar uma nova realidade econômica e política, ancorada em valores fundamentais da sociedade moderna, tais como a liberdade, a prosperidade, a fraternidade. A organização da sociedade a partir das leis sinaliza significativas reformulações no plano político, dando início à organização dos Estados nacionais em oposição aos grandes impérios. Com o nascimento do Estado moderno, a educação passa a ser pensada como meio de domínio da sociedade civil, cujo fim consiste no envolvimento e na conformação do indivíduo à nova ordem. Além disso, uma grande revolução cultural, no plano filosófico, questiona a tutela da fé sobre a razão. Todo esse complexo processo determina transformações radicais na forma de se pensar o papel da educação e da educação escolar.

No âmbito religioso, a Reforma Protestante se insere na defesa dos princípios que lançam as bases do capitalismo. Ainda, a Igreja, nos processos da Reforma e da Contra-Reforma, teve papel fundamental na renovação e controle dos processos educativos, vinculados aos interesses econômico-políticos e a divulgação ideológica de sua doutrina. A educação deveria se harmonizar aos interesses da sociedade e, nesse sentido, há um esforço de renovação da mesma para atender as características da modernidade (apenas alcançadas no século seguinte).

Nos primeiros decênios do século XVI, o movimento de reforma político-religiosa e cultural, iniciado por Lutero, na Alemanha, traz importantes consequências para a organização da sociedade europeia em suas diversas dimensões (religiosa, econômica, social, cultural, educacional). De acordo com Cambi (1999), a reforma ocorreu por motivos de ordem religiosa – o questionamento da estrutura e organização da Igreja Católica, até então considerada religião universal da humanidade – e por motivos de ordem social e econômica como o descontentamento da burguesia financeira, o nacionalismo nascente e o descontentamento das massas camponesas contra os proprietários de terras.

A serviço do capitalismo nascente, como intérprete da burguesia moderada e da pequena nobreza, os reformadores buscavam acabar com o poder do clero e criar uma igreja pouco dispendiosa, mas sem questionar e propor mudanças em relação a condição de vida dos camponeses e plebeus. Isso porque Lutero não comprometeu o seu apoio à classe dominante. Pelo contrário, colocou-se ao lado das classes privilegiadas e contribuiu para a repressão de qualquer situação contrária aos seus interesses. Outro fator importante para o êxito da reforma foi o apoio de Lutero aos interesses do nascente Estado nacional alemão na luta contra a autoridade eclesiástica, o papa. Já a igreja católica, por sua vez, defendia a ordem feudal e era parte fundamental da estrutura do feudalismo.

Em relação à educação, os reformadores entendiam que a instrução elementar era o “primeiro dever de caridade” da igreja, na medida em que o protestantismo defendeu o “livre exame do texto sagrado” e a “salvação pela fé”. Então, a todo cristão cabe o direito-dever de ter acesso aos instrumentos elementares da cultura, especialmente a capacidade da leitura para um contato pessoal com as Escrituras. Isso abala a doutrina da igreja Católica, que tinha como princípio ser o elemento de mediação entre o homem e Deus, e o clero assumia a função de intérpretes do texto sagrado. Para efetivar seu intento, os reformadores instigaram a difusão de instituições escolares públicas, mantidas pelos municípios, pelo menos no seu grau elementar, a fim de garantir, pelos princípios da gratuidade e da obrigatoriedade da instrução, a possibilidade da salvação mediante a leitura da Bíblia. A instrução, na visão dos reformadores, caberia aos administradores da cidade, que tinham o dever da autoridade temporal de obrigar os súditos a manter os filhos na escola. A lei de Deus não deveria “ser mantida com os punhos e com as armas, mas apenas com a cabeça e com os livros” (CAMBI, 1999, p. 249). Caso não houvesse resultado, dever-se-ia recorrer à coação, do mesmo modo como eram impostas as taxas públicas.

Além disso, a manutenção das instituições escolares, para Lutero, estava ancorada no pressuposto que “a formação de cidadãos cultos e respeitadores da lei favorece a paz social e uma grande economia de dinheiro” (CAMBI, 1999, p. 249). Em outras palavras, a instrução já é apontada como um aspecto fundamental para a consolidação das novas bases que configuram a nascente sociedade capitalista.

Entretanto, na prática, a difusão da leitura para o povo ia até o limite que permitisse a leitura da Bíblia e a orientação na direção da Igreja Protestante, apesar da afirmação de que a instrução se constituía numa fonte para a prosperidade econômica. Por isso, nenhum projeto educacional mais amplo foi pensado para atender às massas populares. Ocorreu uma reorganização das escolas municipais em colaboração com a igreja e fundaram-se algumas escolas secundárias (os ginásios, destinados à burguesia nascente) financiadas e controladas pelo Estado. Entretanto, muito lento foi o desenvolvimento das escolas populares. Ao invés de professores, o povo continuou a receber pregadores. “A intenção do protestantismo era, pois, *educar a burguesia abonada e, ao mesmo tempo, não ‘abandonar’ as classes desfavorecidas*” (PONCE, 199, p. 121, grifo do autor), fundamentais à nova ordem econômica-política da modernidade.

O modelo de cultura adotado pela Reforma para organizar as escolas é o humanismo que enfatiza o ensino das línguas e a centralidade da educação gramatical. Para Lutero, a educação deveria se apoiar no estudo das línguas antigas e na nacional, porque essas “são a bainha na qual está guardada a espada do Espírito”, o meio para compreender a verdade do Evangelho (CAMBI, 1999, p. 249). A valorização da língua nacional e das literaturas nacionais surge juntamente com outros aspectos que passam a ser valorizados no contexto do surgimento dos Estados nacionais, como as leis nacionais que substituíram as normas vinculadas às cidades e ao senhor feudal. O Rei passa a ser o monarca da nação e é a ele que se deve fidelidade, bem como a cidadania da população passa a ser entendida como do país e não das cidades. Nesse período, as escolas monásticas<sup>2</sup> católicas não aventavam nenhum interesse pela difusão das primeiras letras e pelo ensino da língua nacional.

---

<sup>2</sup> As Escolas Monásticas surgem nos mosteiros espalhados pela Europa durante a Idade Média e visam, inicialmente, apenas a formação de futuros monges. Funcionavam, primeiramente, apenas em regime de internato. Mais tarde são abertas escolas externas com o propósito da formação de leigos cultos (filhos dos Reis e dos servidores). O programa de ensino, de início, muito elementar - aprender a ler, escrever, conhecer a bíblia, canto e um pouco de aritmética - vai-se enriquecendo de forma a incluir o ensino do latim, gramática, retórica e dialética. Fonte: <http://www.educ.fc.ul.pt>.

A ruptura do Cristianismo levou a Igreja Católica, até então considerada religião universal, a “renovar-se” de acordo com o movimento conhecido como a Contra-Reforma. O Concílio de Trento<sup>3</sup> (1545-1563), além de confirmar os pontos centrais da doutrina católica<sup>4</sup>, estabelece outras tarefas para os eclesiásticos, dentre estas, os estudos bíblicos e teológico-filosóficos que favorecem o nascimento, o desenvolvimento e a consolidação de diversas ordens religiosas, com o objetivo de frear o avanço do protestantismo e de difundir a religião católica nos países do Novo Mundo. Mesmo com essas iniciativas renovadoras, a igreja Católica se volta para os princípios da Idade Média e à filosofia de Aristóteles – especialmente com base na interpretação de Santo Tomás –, defende a subordinação da política à moral e retoma a relação de dependência do Estado à Igreja (CAMBI, 1999).

Nesse complexo emaranhado de transformações na Europa, Portugal não se encontrava entre os principais países em relação ao desenvolvimento capitalista, era considerado um país atrasado. Contraditoriamente, entre a tradição e a renovação, divide-se ante as possibilidades descortinadas com as descobertas para além-mar e as possibilidades da expansão econômica na lógica de uma sociedade capitalista mercantilista, ao mesmo tempo em que procura assegurar os poderes estabelecidos e centralizados no Estado e na Igreja.

Frente ao paradoxo, das grandes linhas do Renascimento, Portugal se caracteriza como um Estado moderno apenas do ponto de vista econômico. A centralidade do Estado fez com que este se organizasse em função dos seus interesses. Nesse caso, embora a expansão comercial, proporcionada pelas descobertas e pela colonização, tenha enriquecido a burguesia mercantil, o Estado português, na figura do rei, é o principal mercador. A Coroa controla e organiza a expansão mercantil, elabora a legislação que atualiza a administração, impõe as taxas e os impostos, determina as regras para a escravização do negro, entre outros. Ainda, a Inquisição foi o instrumento de que lançou mão o Estado português para garantir os interesses da nobreza e controlar a burguesia que se afirmava em função de sua posição econômica e social.

---

<sup>3</sup> O Concílio de Trento, realizado de 1545 a 1564, foi o 19º concílio ecumênico. É considerado um dos três concílios “fundadores” da Igreja Católica. No contexto da reação da Igreja Católica à divisão provocada na Europa pela Reforma Protestante, o objetivo do Concílio foi assegurar a unidade da fé e a disciplina eclesiástica, razão pela qual é denominado como Concílio da Contra-Reforma. Emitiu numerosos decretos disciplinares e especificou claramente as doutrinas católicas quanto à salvação, os sacramentos e o cânone bíblico, em oposição ao protestantismo. Além disso, foram criados seminários como centros de formação sacerdotal, instituído o índice de livros proibidos (*Index librorum prohibitorum*) e reorganizada a Inquisição (MANACORDA, 1992).

<sup>4</sup> “A essencialidade da Igreja e o valor dos sacramentos, a eficácia das obras ao lado da intervenção da graça” (CAMBI, 1999, p. 256).

A exploração europeia ultramarina desempenhou um papel crescente na economia, não só pelo fornecimento de ouro, mas também pelo comércio de produtos coloniais variados (especiarias e madeiras de tinturaria especialmente do Brasil) e pelo comércio de escravos. Nesse sentido, segundo Corvisier (1995), Portugal exerceu o monopólio quase absoluto entre 1504 e 1516, conservando grande parte deste até 1540. Os altos preços da pimenta, entre a Índia e a Europa, causados pelo monopólio português, levam os árabes a buscar como alternativa o tráfico das especiarias através da rota de Suez, com a cumplicidade dos venezianos. Além disso, o esgotamento da exploração de ouro na Guiné, por Portugal, a partir de 1550, leva os espanhóis à liderança no mercado do ouro.

O interesse de colonização do Brasil se dá nesse período em que há uma redução drástica nos lucros dos empresários portugueses, devido ao custo cada vez maior para a manutenção do monopólio no oriente. Eram custos militares para o controle das rotas e dos portos na Ásia, com navios que não resistiam a muitas viagens e com a defesa do comércio ameaçada pelos italianos e árabes que desejavam recuperar o monopólio perdido para os portugueses. Além disso, o Brasil também começava a atrair a cobiça de países poderosos como a França. Esse conjunto de razões leva a monarquia portuguesa a dar início ao processo de colonização do Brasil, a partir de 1530, em que foram mobilizados os recursos e as experiências acumuladas no comércio asiático.

Portugal precisava, então, recuperar o espaço perdido, por isso sua atuação no Brasil, no contexto de desenvolvimento do capitalismo, ocorre de maneira predatória: um celeiro de exploração em que tudo se expropria e a concentração do capital se dá na metrópole portuguesa. Em rápidas palavras podemos dizer que, de início, o pau-brasil foi o principal produto; na metade do século XVI a cana-de-açúcar foi determinante na economia portuguesa, concentrada a produção nas mãos dos senhores de engenho através da mão-de-obra escrava; em meados do século XVII, por volta de 1670, a produção do açúcar começa a declinar; nos primeiros anos do século XVIII as minas de ouro descobertas se constituíram no novo foco de exploração. Em síntese, conforme Fernando de Novais (1988, p. 49; 51)

[...] toda atividade econômica colonial se orientará segundo os interesses da burguesia comercial da Europa; como resultado do esforço econômico coordenado pelos novos Estados modernos, as colônias se constituem em instrumento de poder das respectivas metrópoles. [...] Em torno da preservação desse privilégio [monopólio comercial] assumido inteiramente pelo Estado [como no caso de Portugal], ou reservado à classe mercantil da metrópole ou parte dela, é que gira a política do sistema colonial.

Conforme Saviani (2007), apesar de o Brasil ser um celeiro de matérias-primas, Portugal não desenvolveu processos industriais para a sua transformação, restringindo-se à sua comercialização e à compra dos produtos manufaturados. Como resultado, o mercantilismo português reduziu-se à exploração colonialista e ao comércio de matéria-prima, o que contribuiu para a acumulação dos países que já tinham algum grau de desenvolvimento capitalista, primeiro a Inglaterra, mais tarde a Holanda e a França.

Dessa forma, o Brasil, em todas as fases da economia colonial e no contexto do desenvolvimento do capitalismo, sofre um contundente processo exploratório vinculado aos interesses do Estado português. A colônia se constitui em mero espaço de expropriação, sem projeto de desenvolvimento e sem a permissão para a construção de um projeto próprio, como ocorreu, por exemplo, no processo de colonização da América do Norte pela Inglaterra. É esse o projeto de Portugal para a colônia, no qual se insere a atuação da Companhia de Jesus, que veremos a seguir.

## 1.1 A EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO PROJETO COLONIAL DE PORTUGAL NO BRASIL

No projeto colonial de Portugal para o Brasil, a igreja e o ideal missionário são os mais importantes instrumentos para a manutenção da ordem estabelecida, herança da sociedade feudal, mas principalmente para justificar ideologicamente o processo de expansão comercial. Enquanto instituição, também estava sob as ordens do rei, para que este pudesse executar sua missão junto ao povo como legítimo representante de Deus na terra. Como expõe Paiva (2004), ao Estado cabia a administração do religioso, a cobrança e administração dos dízimos, apresentar e sustentar a hierarquia da igreja (bispos, cabidos<sup>5</sup>, vigários), determinar a política de distribuição dos benefícios eclesiásticos, das ordens religiosas, das confrarias, das irmandades, o que garantia suas existências jurídicas. Preservou-se a tradição, a igreja era parte do corpo social e obedecia à dinâmica da hierarquia de um Estado centralizado por excelência, porém em uma sociedade mercantil.

O Estado português, tendo em vista a necessidade de garantir o poder régio contra os senhores feudais e, sob a ameaça do protestantismo, reafirma a doutrina e a ortodoxia católica,

---

<sup>5</sup> Conjunto de cônegos (padres seculares) pertencente ao colegiado de uma catedral ou igreja.

que condiciona todo o desenvolvimento cultural e científico do país. Há uma interdependência entre Fé e Império, quanto à necessidade de anunciar o Evangelho onde este não era conhecido, de recuperá-lo ou impô-lo onde havia sido renegado. Como aliada nesse processo, a Inquisição<sup>6</sup>, em 1547, passou a ter plenos poderes e adquiriu uma importância tal que se afirmou, nas palavras de Ferreira (2004, p. 57), “como um Estado dentro do Estado”, sendo, certamente, mais um instrumento para a centralização do poder régio.

Frente às ameaças do protestantismo, o Concílio de Trento (1545-1563) leva a Igreja Católica a rever suas posições em relação a sua função educativa. Ele recomendou aos bispos e às autoridades eclesiásticas a melhoria das escolas existentes em catedrais e mosteiros, a criação de novas escolas e a fundação de cadeiras de gramática (ensino secundário) para os clérigos e para os estudantes pobres. Além disso, intensificou-se a instrução religiosa e a catequese para conter o protestantismo.

As congregações religiosas passam a se preocupar não só com a formação de seus quadros, mas com a educação dos jovens provenientes dos grupos dirigentes. As normas dessa proposta de educação eram extremamente rigorosas, sobretudo para levar os jovens à obediência e à submissão à autoridade. Importante destacar que as diretrizes propostas de uma religião catequizadora e missionária, com o objetivo de trazer novos fiéis para a Igreja Católica, eram coerentes com os interesses das monarquias ibéricas, pois era o Estado, na verdade, que comandava o aparelho eclesiástico.

É este ambiente que vai favorecer a atuação e consolidação do projeto pedagógico da Companhia de Jesus, criada em 1534, considerada, de acordo com Luzuriaga (1990), o principal órgão da Contra-Reforma e da contenção do movimento protestante nos países latinos. Mesmo não sendo criada só com fins educacionais, logo a educação se tornou uma das mais importantes atividades da Companhia. A mesma defendeu um modelo educacional e cultural tradicional em consonância com o modelo político e social proposto pelas classes dirigentes. Em relação à organização escolar, fundou inúmeros colégios humanistas, as escolas secundárias, baseadas no estudo do latim e do grego e essencialmente voltadas para a educação das minorias.

---

<sup>6</sup> “A Inquisição cabia zelar pela manutenção da fé católica na sua pureza, agindo sobre tudo o que pudesse cheirar a heresia ou a qualquer desvio do catolicismo. A luta contra o protestantismo e a desconfiança para com os Cristãos-Novos propiciava condições para um clima mental que favorecia esta atuação repressiva, ainda que ela se estendesse a formas de superstição, feitiçaria e a todas as práticas que atentassem contra a doutrina da Igreja” (FERREIRA, 2004, p. 58).

Na Europa, os jesuítas fundaram e dirigiram colégios e universidades a fim de proporcionar aos nobres e à alta burguesia, a mais esmerada educação humanista baseada no estudo do latim e do grego, compatível com os interesses da Ordem e da Igreja. Isso porque, nessas classes, estava o perigo da implantação do protestantismo. Com esse objetivo, desenvolveram um sistema orgânico de instrução, coerente com os princípios da Contra-Reforma e para a afirmação destes, que se expande em escala mundial<sup>7</sup>, visando à elaboração de uma cultura o mais próxima possível da Igreja Católica.

Para isso, foram exímios pensadores de uma proposta coerente e unitária para os programas de ensino, concretizada oficialmente com a publicação do *Ratio Studiorum*, em 1599. O ensino secundário foi a especialidade dos jesuítas e sua ação pedagógica tem suas raízes na pedagogia humanista que se desenvolveu já no século anterior. Cabe ressaltar que os princípios da pedagogia humanista foram adequados às formas organizativas e concepções ideológicas da doutrina católica, no sentido de contemplar a visão retórico-gramatical da cultura humanística, com predomínio das literaturas e línguas. O que não é contemplado na proposta jesuítica, e que é próprio do humanismo, é o redescobrimento da personalidade humana livre, o desenvolvimento da individualidade, da personalidade total (não só religiosa), da capacidade e da liberdade do homem de pensar e de atuar na realidade presente e terrena (LUZURIAGA, 1990).

A América Latina, dominada então por países essencialmente católicos – Espanha e Portugal – , é o alvo central de atuação da Companhia de Jesus, com o objetivo de combater a Reforma na Europa e expandir a doutrina católica pelo mundo. A necessidade da imposição de uma homogeneidade ideológica católica implicou no deslocamento da Companhia para territórios desconhecidos, a fim de se criar novas regiões cristãs. A Igreja se insere progressivamente em assuntos seculares, bem como é conduzida de acordo com os interesses dos impérios; no caso do Brasil, orienta-se pelos interesses do Império português. Nesse sentido, entendemos que a sociedade colonial não faz a distinção entre sociedade civil e sociedade religiosa, vendo-a como uma única e solidária organização.

Sobre essa relação, Neves (1978), ao tratar da simbologia da cruz quando da chegada dos portugueses ao Brasil, ressalta que esta não é apenas um símbolo de posse da terra pelos

---

<sup>7</sup> Os primeiros colégios foram o de Messina, em 1548, orientado para os estudos clássicos e frequentado também por não-religiosos; o de Roma, fundado em 1550, estava orientado para os estudos de gramática, de humanidades e de doutrina cristã. A partir daí, difundem-se os colégios por toda a Europa. Em 1586, a Companhia tem um total de 162 colégios, dos quais 147 abertos fora da Itália (CAMBI, 1999, p. 261).

portugueses, mas o símbolo que define a colônia como efetivamente cristã. Por isso, Fé e Império são indistintos. A cruz simboliza a civilização, efetivamente “plantada”, que afastará a “natureza bruta” (inculta) do “povo” que nela habita. A ideologia cristã orienta o encaminhamento das questões seculares, buscando a igreja um ponto de interseção entre os seus interesses e a realidade sobre a qual pretende imprimir sua marca. De acordo com Neves (1978, p. 29), o projeto missionário

[...] é um processo, um conjunto de políticas cuja formulação e implantação seriam impossíveis para um pensamento voltado apenas para si e para o alto. Uma escolástica transcendentalista não o faria. Mas uma metafísica que não rejeitasse o realismo, que o incorporasse a seus métodos, teve condições para formulá-lo (o projeto missionário do início da era moderna) e adequá-lo a outros tipos de discurso. O ‘mundo’, apesar de tudo é ‘cristão’: é uma realidade material, feita por Deus e que os homens – e particularmente os sacerdotes – não têm o direito de ignorar. Uma possível ‘ignorância’ teria efeitos letais para uma cristandade que tem que encarar um duplo desafio: o da perda de territórios tradicionais (pela Reforma) e o aparecimento de novos territórios (pelos ‘Descobrimentos’).

Nessa lógica, o projeto pedagógico dos jesuítas foi coadjuvante de um projeto maior engendrado pelo Estado português para a exploração da colônia. Os jesuítas, apesar de seu projeto próprio de evangelização, só puderam aplicá-lo no Brasil porque se constituíram em peça fundamental do projeto português. Como defende Paiva (1982, p. 24), a Companhia fazia parte do sistema, incumbida de propagar a fé católica ao povo, da mesma forma que outros funcionários desempenhavam os demais ofícios designados pelo Estado português. Nesse caso, o Estado financiava o empreendimento religioso, pois fazia parte do seu projeto o crescimento do cristianismo através da conversão dos gentios. Por outro lado, as terras do “novo mundo”, para os objetivos da Companhia, constituíam-se na possibilidade de fortalecimento do projeto que se pretendia universal.

O Estado português aliou saber e poder, Fé e Império, no projeto de civilização imposto à colônia, visto que o poder político e a ideologia cristã fundem-se em uma única ordem, uma única totalidade: o projeto colonial. Por outro lado, apesar da Companhia submeter-se ao projeto do Estado, tinha seus próprios projetos e, para concretizá-los, não deixou de adaptar-se às necessidades desse novo contexto de evangelização e às exigências impostas pelo modelo econômico mercantilista.

É nesse contexto, entre a emergência da sociedade capitalista e a existência ainda das velhas estruturas medievais, num processo histórico plural e que se constituiu lentamente, que ocorre a entrada do Brasil ao mundo moderno. Contudo, esse processo se deu de forma diversa ao que se passou na Europa, nos aspectos econômicos, sociais, políticos, bem como educacionais. Para viabilizar o processo de colonização, Portugal adotou como estratégias, especialmente, a criação de instituições administrativas na colônia, a exportação de produtos com aceitação no mercado internacional e a busca de uma homogeneidade cultural, alicerçada na língua e na religião, bem como na transplantação, através da educação nos colégios, da cultura europeia para a colônia.

A criação das Capitânicas Hereditárias (1534-1536) e, após, a constituição do Governo Geral (1549), refletem a atuação de Portugal como um Estado centralizador e autoritário. A criação das Capitânicas Hereditárias teve o objetivo de proteção do território contra as invasões estrangeiras. Além disso, possibilitou aos donatários, aos nobres e às pessoas de confiança do rei, receberem a função de administrar, colonizar, proteger e desenvolver a região. Além disso, tinham a permissão de explorar as riquezas minerais e vegetais da região. Contudo, esse sistema administrativo não foi suficiente para a concretização dos objetivos portugueses e o Governo Geral foi criado com um caráter mais centralizador, cabendo a este as funções antes atribuídas aos donatários das Capitânicas Hereditárias.

O controle do cumprimento das leis e a expansão da fé cristã, também foram ações atribuídas ao Governo Geral, pois estas eram questões importantíssimas devido ao momento pelo qual passavam as monarquias europeias: o absolutismo e o surgimento do protestantismo. Com o governo Geral de Tomé de Souza, em 1549, vieram cinco padres jesuítas sob a direção do Padre Manuel da Nóbrega, para viabilizar a catequese e a instrução dos nativos e dos filhos dos colonos recém chegados, a fim de consolidar, através da fé, a colonização do território. O Estado português afirma a ortodoxia católica, como braço principal do projeto colonizador e concretiza esse princípio, designando aos jesuítas a tarefa de catequizar e educar a população colonial.

Portugal, pela via política, transplanta o “Estado português” para a colônia, mas devidamente adaptado e afinado aos interesses da classe dominante que representa. Essas ações tornam “possível a criação de um ‘estado no Brasil’, política e juridicamente incorporado aos domínios da monarquia portuguesa e, por isto, ao sistema político vigente na Europa”

(WEHLING, 2004, p. 48). Dessa forma, a incorporação do Brasil ao mundo moderno ocorre com a devida triagem do que lhe cabia econômica e politicamente enquanto colônia.

Pela via econômica, sob o controle da metrópole, a colônia se integrou às redes do capitalismo comercial, por meio da exploração do pau-brasil, do açúcar, do tabaco, de couros, do ouro, de diamantes e de escravos. Estes, por sua vez, além de mercadoria lucrativa, eram também a força de trabalho responsável pela extração e pela produção de riquezas escoadas para a Europa. O Brasil se incorporou à economia internacional, sob a vigilância de Portugal e através do modelo econômico agroexportador, alicerçado em uma forma primitiva de exploração capitalista, que se sustentou em três elementos fundamentais: economia agrária, latifundiária e escravista, visando à máxima rentabilidade aos cofres e à classe dominante portuguesa. Dessa forma, a exploração mercantilista se sustenta em um sistema internacional de trocas, no qual a acumulação ocorre em um dos pontos, no caso Portugal. Por conseguinte, é um sistema de trocas desiguais, de subordinação da colônia à metrópole, só possível pela existência de violências, das mais diversas, que atingem e alteram não só a economia, mas todas as instâncias da vida na colônia.

Nesse sentido, o outro elemento fundamental para a incorporação do Brasil à sociedade moderna constituiu-se pela via religiosa, através da atuação, por dois séculos, da Companhia de Jesus. Num primeiro momento, através das missões e da catequese aos indígenas, como meio de conter o avanço da reforma protestante e garantir a hegemonia do espírito católico. Nesse sentido, “a catequese é, então, um esforço racionalmente feito para conquistar homens; é um esforço para acentuar a semelhança e apagar as diferenças” (NEVES, 1978, p. 45), ou seja, incorporar os indígenas à cristandade, fazê-los cristãos. Num segundo momento, o ensino destinado à formação de religiosos, fundamentais ao projeto colonizador e evangelizador, bem como a educação dos filhos dos colonos e, de certo modo, dos indígenas, como base da formação do cristão. A fundação de Colégios, sob a orientação do *Ratio Studiorum*<sup>8</sup>, consolida a expansão dos jesuítas na instrução da aristocracia, não mais só para a formação de padres, mas também de burocratas e de profissionais liberais.

---

<sup>8</sup> Durante todo o século XVII os Jesuítas atribuíram ao *Ratio Studiorum* o gênero masculino, quando não se referiam à ordem dos estudos (MONTEIRO, 2002). Nas obras de Leonel Franca (1952), J. M. de Madureira S. J. (1927), Saviani (2007), é empregado o gênero masculino. Por serem estas referências fundamentais à tese, adotaremos no texto a forma empregada pelos autores (gênero masculino), respeitando-se nas citações diretas a forma adotada por cada autor.

Na mesma lógica das trocas mercantilistas, as trocas culturais também são fundadas em uma relação de subordinação, em que a cultura europeia representa o que é “civilizado”. Nesse processo, a metrópole e a cristandade representada pelos jesuítas, são as detentoras da civilização, enquanto que os gentios representam a natureza, em outras palavras, “algo ‘bruto’ à espera de ser ‘purificada’, lapidada pela ação dos súditos de Cristo” (NEVES, 1978, p. 41). Nesse caso, as práticas pedagógicas da Companhia de Jesus tiveram como objetivo central impor as regras e as normas dessa cultura, a fim de aproximar as populações da ideologia cristã e as afastar, especialmente no caso dos indígenas, do seu estado de “natureza”. Por isso, impõem produtos culturais socialmente vinculados ao que é considerado “civilizado”.

Se na Europa o foco da instrução eram as classes dominantes, na colônia, a Companhia precisou atuar em duas frentes: a catequese das populações indígenas e a educação das classes dirigentes. Assim, para a imposição da cultura do catolicismo, os jesuítas integraram as necessidades pragmáticas, impostas pelo Estado português, com os pressupostos da ideologia cristã. Nesse sentido, de acordo com Saviani (2007), entendemos que a colonização abarcou três momentos dialeticamente articulados: a posse e a exploração da terra independente de seus habitantes, subjugando-os aos interesses da metrópole; a educação enquanto aculturação, o que significa a imposição de todas as práticas, costumes, técnicas, símbolos e valores dos colonizadores, ignorando a cultura dos habitantes nativos; e, por fim a catequese para a difusão da ideologia católica e a conversão dos colonizados a esta que é a religião oficial do Estado português e que a ele serve.

De acordo com Neves (1978), os indígenas eram considerados um grupo homogêneo, sem diferenças significativas, por isso não há “índios” no sentido de uma pluralidade cultural ou histórica. O “índio” é visto pelo colonizador português e pelos jesuítas como uma única realidade, como uma coleção de indivíduos sem nomes e sem diferenças culturais tribais ou diferenças interindividuais. O objetivo dos jesuítas, então, é acentuar a homogeneização que começa pela aceitação do batismo<sup>9</sup>, que nomina os indígenas de forma que os tornem

---

<sup>9</sup> O batismo é considerado, sem dúvida, o mais importante dos sacramentos do catolicismo, reafirmados pelo Concílio de Trento. O batismo é o sacramento que dá a cristandade a quem o recebe. Marca o nascimento social, espiritual e religioso do indivíduo. Para o missionário é o sinal de conversão – a marca de que sua missão atingiu o sucesso e o paganismo foi vencido. Sem o batismo a pessoa não morre cristão e isso era uma preocupação dos padres jesuítas (NEVES, 1978). É o rito de entrada na igreja que confere um nome ao batizado. Por uma imposição da ideologia religiosa cristã, um nome português, em língua cristã (PAIVA, 1982).

semelhantes aos cristãos, agora como membros da comunidade cristã. A ideologia da catequese procura aproximar-se do indígena, leva-lhe a civilização, que é vista no século XVI

como um modo de aperfeiçoamento do ser humano, que o esculpe e o lapida. Modela alguma coisa que, em princípio é rude, tosca e vulgar. O adjetivo mais frequente para a *natureza* é ‘bruta’. E o ideal é que seja tocada, cinzelada, alterada e construída pelo cristianismo (NEVES, 1978, p. 50).

A forma preferencial de “conversão” é o convencimento através das práticas pedagógicas, institucionais (escolas) ou não (através do “exemplo”<sup>10</sup>). Isso porque os jesuítas eram pedagogos que buscavam um trabalho prolongado e contínuo de entendimento da palavra pela ação da razão, com o fim de dissolver a “barbárie”, integrando os povos da colônia à civilização. Para os jesuítas, os índios erravam por desconhecimento, mas, por natureza, eram considerados bons. Nesse caso, a catequese tem por objetivo aproximar a população indígena do modelo cristão europeu, pois a regra do século XVI é a semelhança a ser perseguida para coisas, pessoas e lugares. Então é necessário imprimir nos “pagãos” da colônia os meios para interpretar o mundo segundo o código cristão, através de um processo metódico e racional de convencimento (NEVES, 1978).

Por outro lado, quando os métodos pacíficos não foram suficientes, os jesuítas também se envolveram em situações conflituosas e aceitaram a “guerra justa”, contra aqueles que, pelo convencimento, não chegassem à conversão. Entretanto, conforme Neves (1978), é importante destacar que a ação missionária entre os pagãos do além-mar não pode ser confundida com as “guerras de religião”, entre cristãos X “hereges” da Europa no mesmo período cronológico. No século XVI, o catolicismo, através da Contra-Reforma, lutou em todas as frentes para manter as regiões já católicas e reconquistar as áreas perdidas para os protestantes. Esse movimento, na Europa, tem como inimigos centrais os hereges e não os pagãos. Os indígenas no Brasil eram considerados pagãos, por isso o objetivo da Companhia é a conquista de almas, que se dá através de missões atreladas às expedições colonizadoras.

---

<sup>10</sup> Um dos métodos dos jesuítas de convencimento, ancorado no exemplo, eram as *disciplinas públicas* (flagelações), até então muito particulares, individuais e solitárias. No Brasil, as flagelações passam a ter um caráter público, em que os padres flagelavam-se pelos povoados, para quem os quisesse ver. Segundo os catequistas, para os índios, essa prática tinha grande eficácia para que este compreendesse a quem deveria realmente adorar e venerar (NEVES, 1978).

A “guerra justa”, mesmo não sendo um método pacífico de conversão, trazia em si o valor pedagógico do “exemplo”, que era igualmente válido para os fins da Companhia de Jesus quando os outros métodos não dessem resultado. Isso fica claro nas palavras de Nóbrega: “Este gentio é de qualidade que não se quer por bem, senão por temor ou sujeição, como se tem experimentado e por isso se S. A. os quer ver todos convertidos mande-os sujeitar (...) e Nosso Senhor ganhará muitas almas... (NÓBREGA, Cartas do Brasil, carta ao P. Miguel de Torres (Lisboa) da Bahia, 8 de maio de 1558, p. 280-281 *apud* NEVES, 1978, p. 69).

É nessa complexa rede de relações que se insere o projeto educacional colonial, no qual a história da educação jesuítica confunde-se com a própria história da educação no Brasil, no período que vai do “descobrimento” à expulsão dos jesuítas em 1759. Os jesuítas, no Brasil, foram autores de uma pedagogia especial, que se diferencia daquela desenvolvida na Europa. Como destaca Madureira (1927), essa diferenciação diz respeito à catequização dos índios, em que foram notáveis as adaptações<sup>11</sup> da pedagogia jesuítica para dar conta da realidade singular com que se depararam. Também se aplica ao estabelecimento da tradição do ensino secundário no Brasil, que sofreu alterações para garantir o êxito da missão catequética. Como exemplo, a adaptação curricular que substituiu o grego pelo Tupi, não com o intuito de preservação da cultura autóctone, mas com o objetivo de garantir a evangelização. Além disso, a preocupação em reproduzir material sobre a língua, a fim de preparar melhor outros jesuítas para a missão.

Como veremos no decorrer da pesquisa, sua influência estende-se ao período Pombalino e identificamos suas marcas também na educação durante o Império. Num primeiro sentido isso significa a presença oficial dos jesuítas, de 1549 a 1759, quando da instituição das Reformas Pombalinas e a conseqüente expulsão deles da direção da educação em Portugal e em seus domínios, incluindo o Brasil. No segundo sentido, os pressupostos educacionais dos jesuítas perduram com as Reformas Pombalinas, pois a formação humanista, clássica e europeizante têm continuidade nas aulas régias e na atuação da maioria dos professores que eram padres formados nas escolas jesuíticas.

---

<sup>11</sup> O artigo “A evangelização jesuítica e a adaptação”, de Célio Juvenal Costa (2005), discute a adaptação como um elemento da racionalidade jesuítica, que contribuiu para a definição de estratégias de catequese e educação nas terras de missão. A adaptação é um recurso para o processo de conversão e evangelização nos diferentes espaços de atuação missionária.

## 1.2 O ENSINO SECUNDÁRIO DOS JESUÍTAS NO BRASIL

Mattos (1958) destaca que a educação jesuítica teve duas fases distintas: a fase dos “tempos heroicos” (1549-1570), referida aos primeiros 21 anos idealizados e comandados por Nóbrega; todavia consideramos mais adequado estender essa fase até o final do século XVI, quando ocorre a morte de Anchieta e a promulgação do *Ratio Studiorum*, conforme Saviani (2007). Essa fase teve um caráter “civilizador e democrático”, entendidos esses termos na lógica do colonizador e não do colonizado, em que já ocorrem as primeiras experiências de ensino secundário, através do ensino da gramática latina. A segunda é marcada pela organização do ensino através do *Ratio Studiorum* (1599-1759). De caráter aristocrático, consolida a atuação da Companhia no ensino secundário. A partir destas fases, que passaremos a tratar o processo de desenvolvimento do ensino secundário no Brasil, sua organização e seu papel.

### 1.2.1 Origens: a proposta educacional de Nóbrega

A primeira fase da educação jesuítica teve por objetivo a educação cristã no sentido de formar adeptos ao catolicismo, abalado pela Reforma Protestante, e atender a política colonizadora através da imposição sistemática da cultura ocidental e cristã ao elemento indígena. As escolas eram consideradas as sementeiras da unidade da fé e da unidade nacional, da paz e da vivência entre índios, brancos e miscigenados. Funcionavam como agências de “democratização”, aproximando os filhos das diversas raças e de diferentes condições de vida, a fim de alicerçar na unidade espiritual e escolar a futura unidade política da nação (MATTOS, 1958).

À tarefa cristã cabia ocupar os espaços vazios, da mesma forma que a tarefa colonizadora mais ampla assim o fazia: era necessário marcar os sinais cristãos nesse vazio. Como bem descreve Nóbrega: “Cá poucas letras bastam, porque é tudo papel branco e não há mais que escrever à vontade; mas é muito necessária a virtude e zelo de que estas criaturas conheçam ao seu Criador e a Jesus Cristo seu Redentor.” (NÓBREGA, Cartas do Brasil, carta ao Dr. Martin de Azpilcueta Navarro [Coimbra], de Salvador, 10 de agosto fé 1549, p. 54 *apud* NEVES, 1978, p.

50). Como a alma do índio era um papel em branco e a sua natureza era boa, apesar de seus “maus costumes”, ao jesuíta cabia escrever o que quisesse.

A política educacional de Nóbrega, constituída pela catequese e pela educação, consistiu em fundar grandes recolhimentos<sup>12</sup>, como os da Bahia e de São Vicente, nos quais se educassem os filhos dos principais da terra (filhos dos caciques e do pagé), os mamelucos e os órfãos a fim de iniciá-los na fé católica e nos conhecimentos da vida “civilizada”. Os recolhimentos funcionavam também como externatos para os filhos dos colonos brancos. Essa estratégia político-educacional tinha o apoio do Estado português e dos governadores gerais, visto que era uma forma de garantir a segurança dos missionários e das povoações portuguesas, pois com o acolhimento, especialmente dos filhos dos caciques, se assegurava uma relação pacífica com os indígenas. Era garantia de tranquilidade pública e prosperidade para os nascentes núcleos de povoação, fundamental para impor a ideologia do projeto colonizador relativa às questões religiosas e da ordem prática concernente à organização social e econômica da colônia.

A atuação da Companhia de Jesus se caracterizou por essa estreita relação com o poder monárquico, do qual recebia apoio para seu projeto educacional. Nesse caso, ocorreu uma delegação de funções enquanto interessou ao governo constituído: Portugal manteve a função educativa nas mãos da Companhia, inclusive subsidiando-a financeiramente. Por essa razão, Serafim Leite (1949) acentua o caráter público (não no sentido estatal) do ensino jesuítico, tanto em Portugal como no Brasil. Entretanto, as obrigações jurídicas advindas deste subsídio estatal se diferenciam: em Coimbra, era destinado para o ensino, com a obrigação de ministrá-lo a todos que o pretendessem, cujo objetivo era formar o súdito cristão e não o cidadão; no Brasil, o objetivo era financiar as missões e não determinava obrigação jurídica de ensinar a todos, mas ministrar a catequese. O ensino elementar era o meio para a cristianização, enquanto o incipiente ensino secundário objetivou a preparação de futuros sacerdotes para a catequese.

Nesse contexto, o saber não é entendido pelos jesuítas como revelação, mas como passível de ser transmitido, sendo esta uma tarefa cristã na terra. Para isso, não só a missa e a catequese são os espaços de transmissão do saber. A Companhia se preocupa com a institucionalização de

---

<sup>12</sup> O termo “recolhimento” é usado por Mattos (1958) para designar a organização da instituição educacional proposta por Nóbrega para a difusão da catequese e das primeiras letras. Já Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Júnior (2005, p. 153-175) designam como “Casas de Bê-a-Bá” ou “Confrarias de Meninos” (já existentes em Portugal) as instituições fundadas por Nóbrega para a conversão dos gentios (crianças indígenas) e o ensino das primeiras letras. Pelo nosso entendimento, os termos se referem à mesma organização proposta por Nóbrega, que imbricava a catequese e escolarização elementar dos gentios, dos filhos dos colonos e dos órfãos (do Brasil e dos enviados de Portugal).

espaços pedagógicos cristãos para leigos e inclusive leigos pagãos, a fim de imprimir no “papel em branco”, que são as culturas indígenas, o conhecimento da cultura considerada civilizada. Nesse sentido, as “Casas de Bê-a-Bá” ou “Confrarias de Meninos”, fundadas por Nóbrega e destinadas à conversão dos gentios e ao ensino das primeiras letras, constituíram-se nas matrizes dos principais colégios da colônia. Conforme Carta de Nóbrega para o Padre Miguel de Torres, em 2 de setembro de 1557, as casas continham: Igreja, sacristia, sala de estudos para ensinar a ler e escrever, sala de estudos para o ensino da gramática, dormitório, despensa, cozinha e refeitório (BITTAR; AMARILIO Jr., 2005). Características de um colégio interno, onde todas as necessidades, dos sacerdotes e dos meninos, eram atendidas. Contudo, queremos destacar é que o ensino secundário já era uma intenção, visto que na estrutura física da casa também já estava previsto um espaço para o ensino da gramática.

A empresa evangelizadora esteve profundamente associada à escolarização do ensino das primeiras letras. Além disso, a condução da ação educativa inaciana na colônia brasileira, manteve relação direta com as grandes reformas religiosas do século XVI que previam a atuação da Igreja neste campo. No Brasil, mesmo com atuação no ensino elementar, como estratégia para a catequese, o ensino secundário foi o nível mais amplamente desenvolvido e disseminado, especialmente a partir do século XVII.

A base do curso secundário foi o estudo das Humanidades, que começou no Brasil pelos rudimentos de latim, em 1550, no Colégio dos Meninos de Jesus, em São Vicente. Quase ao mesmo tempo, também foram oferecidas aulas de latim na Bahia, Espírito Santo e Pernambuco. Na Bahia (1553) e em São Paulo (1554) foram primeiramente abertas classes e depois fundados os Colégios. Em 1568, ocorreu a organização do Colégio do Rio de Janeiro. E assim sucederam-se outros, como o Colégio do Pará, ao Norte (1652), e o Colégio da Colônia do Sacramento, ao Sul (1680), no Rio da Prata (LEITE, 1949).

O estudo da gramática latina, no qual se resumia todo o ensino secundário fundamental, mesmo na Europa, iniciava logo após o primeiro ou segundo ano de alfabetização na escola de ler e escrever. Portugal, ainda imersa na atmosfera medieval, começava um lento processo de despertar para a cultura renascentista. Seu sistema escolar era precário e o analfabetismo dominava, não somente o povo e a pequena burguesia nascente, mas se estendia inclusive à nobreza e à própria família real. Ler e escrever ainda era privilégio dos poucos ligados à vida

sacerdotal e à administração pública. Os mosteiros ainda eram os principais guardiões das letras, tanto sagradas como profanas, mas restritas a sua atuação e necessidades.

Em Portugal, a Universidade de Coimbra e o Real Colégio das Artes de Coimbra (inaugurado em 1548) eram as duas principais instituições educativas que atendiam a nobreza do reino. O ensino secundário, designado também como escola de gramática, limitava-se ao ensino da morfologia e da sintaxe latinas e era de três tipos: o oficial, mantido pelo Estado, resumia-se ao Real Colégio das Artes, também conhecido como o Colégio dos Nobres; os colégios das ordens religiosas, destinados a formar sacerdotes, eram aproximadamente oito e os únicos abertos às classes pobres; os colégios particulares, em número de quatro ou cinco, destinados a alunos que tinham condições de pagá-los (MATTOS, 1958, p. 40).

Como se vê, o colégio estatal era o destinado à nobreza e o ideal democrático de uma ampla rede escolar ainda não se materializara. O sistema escolar português, bem como de outros países da Europa, era semelhante. As necessidades do capitalismo nascente é que lançarão as bases da escola moderna na Europa; e como Portugal não foi um país pioneiro no desenvolvimento do capitalismo, não propôs uma escola para este modelo. Os conflitos religiosos, acompanhados das mudanças no modo de produção, é que lançam as primeiras tentativas de organização de um sistema escolar extensivo à população. Como já abordamos, Lutero, na Alemanha (1536), Santo Inácio de Loyola (1540) e o Concílio de Trento (1545) são exemplos de iniciativas no campo educacional que buscaram atender as novas necessidades, especialmente como recurso estratégico na luta religiosa que abalava a Europa.

Portugal adotou o modelo proposto na Contra-Reforma, através das determinações do Concílio de Trento, da qual os jesuítas foram os protagonistas. Por sua vez, a colônia foi administrada, no que tange à educação, de acordo com a concepção da metrópole portuguesa. Somente os colégios das ordens religiosas<sup>13</sup> é que estavam presentes na colônia, especialmente os administrados pela Companhia de Jesus. Estes tinham o papel de formar sacerdotes e cuidar da educação da aristocracia da terra. Ainda, é este o modelo de ensino secundário predominante no Brasil por quase três séculos.

O colégio de São Vicente é considerado o pioneiro do ensino secundário no Brasil. Em 1550, Leonardo Nunes funda o recolhimento de São Vicente, acompanhado de dez ou doze

---

<sup>13</sup> As ordens religiosas presentes no Brasil colonial, além dos jesuítas, foram: os franciscanos (1537); os beneditinos (1581); os carmelitas, os mercedários; os oratorianos e os capuchinhos. Todos desenvolveram alguma atividade educativa, mas é reconhecida a hegemonia dos jesuítas na história da educação brasileira (SAVIANI, 2007).

meninos já alfabetizados e doutrinados, originários da primitiva escola de Vicente Rijo na Bahia. Teve como objetivo primeiro ministrar a catequese, da forma que se esboçava na Bahia sob a direção de Nóbrega. Em janeiro de 1552, o recolhimento já contava com 55 alunos internos, na maioria curumins e alguns mamelucos. Em 1553, com a chegada de Nóbrega, o primitivo recolhimento passa a se chamar “Colégio dos Meninos de São Vicente”, inaugurado em 2 de fevereiro do mesmo ano.

É referindo-se a este colégio que Nóbrega registra, através de carta de 15 de junho de 1553, a mais antiga referência histórica ao ensino secundário. Comenta sobre uma aula de Gramática Latina, frequentada pelos alunos mais inteligentes do Colégio dos Meninos de Jesus, da Capitania de São Vicente, após o programa de atividades da escola de ler e escrever: “*Nesta casa, [...], tem os meninos os seus exercícios bem ordenados, aprendem a ler e escrever e vão muitos avante; outros a cantar e tocar flauta. E outros mamelucos, mais dextros, aprendem a gramática e ensina-a um mancebo gramático de Coimbra que cá veio desterrado.*” (NÓBREGA, 1553, p. 45 *apud* MATTOS, 1958, p. 70, grifo do autor). O início desse colégio já ocorre com a presença de um número significativo de alunos alfabetizados, o que pode ser considerado um dos motivos para a ampliação dos estudos através do latim.

Na referência feita por Nóbrega ao “*mancebo gramático de Coimbra*” temos, provavelmente,

o primeiro professor de ensino secundário do país, o pioneiro que precedeu por um ou dois anos os três primeiros mestres latinistas da companhia de Jesus no Brasil: Antônio Blasques, Gregório Serrão e José de Anchieta. Estes só chegariam à Bahia, provenientes do reino, em 13 de julho de 1553, isto é, um mês depois que Nóbrega, de S. Vicente, escrevia a referida carta [...] (MATTOS, 1958, p. 71).

Nesse período, o colégio tinha oitenta (80) alunos internos e atendia ainda alunos externos residentes na vila vicentina e imediações. De acordo com Mattos (1958), a matrícula era de mais de 100 alunos, quantidade significativa para a época e para aquele lugar. Essa realidade fazia o Colégio São Vicente superior em qualidade e quantidade, sobre o Colégio da Bahia. Era, sem dúvida, a maior e mais importante instituição educacional da colônia, a ponto de Nóbrega afirmar: “*ao menos em Portugal não a temos ainda tão boa*” (NÓBREGA, 1553, p. 46 *apud* MATTOS, 1958, p. 69, grifo do autor).

Quanto à origem dos alunos de São Vicente, em carta ao padre Mestre Simão, de 12 de fevereiro de 1553, Nóbrega assim se refere: *“achei sete irmãos grandes e muitos meninos órfãos e outros filhos dos grandes e principais, por não termos com que os manter, que quanto ao vestido sofre-se os meninos andarem nus”* (NÓBREGA, 1553, p. 34-5 *apud* MATTOS, 1958, p. 62, grifo do autor). Os “grandes e principais”, no dizer de Nóbrega, refere-se aos filhos de figuras importantes, como: João Ramalho (mestre de campo do planalto) e dos Caciques Tibiriçá e Caiubi, troncos de famílias paulistanas tradicionais. O recolhimento de São Vicente congregava a fina flor da antiga aristocracia da terra. Destes, os alunos mais capazes que aprendiam gramática latina, não eram mais do que quatro ou cinco dos “sete irmãos grandes”, que tinham idade entre 12 e 14 anos.

Estes poucos alunos que tinham acesso ao estudo da gramática, “eram tidos como prováveis candidatos à admissão na Companhia de Jesus; daí o empenho que tinha Leonardo Nunes em iniciá-los nos segredos da gramática latina” (MATTOS, 1958, p.71). O objetivo principal do incipiente ensino secundário era a preparação para a formação sacerdotal no colégio e na Universidade de Coimbra. A estes alunos se refere Nóbrega, em carta a Santo Inácio de Loyola, escrita em São Vicente em 25 de março de 1555:

De alguns mestiços da terra que nesta capitania de São Vicente se receberam escolhi um ou dois este ano e mando-os ao colégio de Coimbra, dos quais tenho alguma esperança que serão de Nosso Senhor e que serão proveitosos para a Companhia, se lançarem boas raízes em virtude; e para este feito os mando e para aprender...[...] (NÓBREGA, 1955, p. 59 *apud* MATTOS, 1958, p. 72).

No Colégio dos Meninos da Bahia, a aula de gramática começou a funcionar em fins de julho ou primeiros dias de agosto de 1553. Em carta de Luiz de Grã, de 1553, encontra-se o registro de que o Irmão Antônio Blasques ensinava a ler e a escrever e “a alguns ensina gramática”, isto é, latim. O curso de Humanidades, na Bahia, exceto por um curto período por volta de 1560, nunca deixou de funcionar. A partir de 1564 recebeu dotação oficial do Rei e o curso de Humanidades, seja com classes de Humanidades ou de Gramática, quase sempre ambas, existiram de alguma forma. Conforme relato de B. Ignácio de Azevedo, visitante em 1566, no Colégio da Bahia havia trinta religiosos, uma classe de ler e de escrever e de doutrina cristã para meninos; duas de latim (ensino secundário) e uma de casos. Tinha anexas cinco aldeias e em cada uma delas um padre e um irmão (LEITE, 1938; MADUREIRA, 1927).

Ainda em 1553, ocorreu a transferência do Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente para São Paulo de Piratininga. Vários foram os motivos para essa decisão da Companhia, como expõe Serafim Leite (1938): as condições propícias da região para a produção agrícola e criação de gado; pela localização próxima de uma quantidade maior de nações indígenas, o que era fator fundamental para a evangelização; maior proximidade dos meninos de São Vicente da residência dos pais; a convivência dos estudantes e dos noviços com os colonos de São Vicente, na visão dos jesuítas, estava prejudicando a sua formação moral e religiosa, sendo necessário proteger os recém-convertidos dos maus exemplos.

Esses foram os motivos, de caráter econômico, geográfico e cultural, para Nóbrega deslocar o Colégio de São Vicente para Piratininga<sup>14</sup>. Em São Paulo, no Colégio, além dos irmãos da casa, havia um bom número de estudantes brancos e mamelucos que vinham das vilas próximas, bem como índios. No Colégio, além das aulas de ler, escrever e contar, ensinou-se gramática para alguns estudantes (4 ou 5 da Companhia) e lição de casos a todos (LEITE, 1938). Essa referência corrobora para o entendimento da função desse ensino secundário, restrito à formação de quadros para a Companhia.

O Colégio de São Paulo de Piratininga foi o primeiro a ser constituído canonicamente em 1555. Houve, por parte de Nóbrega, pedido ao Padre-Mestre Inácio de Loyola para reconhecer a casa São Paulo de Piratininga como Colégio da Companhia, visto que, se a instituição fosse apenas casa de meninos, não poderiam os irmãos ter bens temporais para sustentá-la. Como informa Leite (1938), o Colégio da Companhia era uma entidade jurídica e moral, capaz de possuir bens. Já a Casa de meninos era uma espécie de orfanato, com administração própria, sendo que, neste caso, os padres eram simples gerentes de bens alheios. O pedido foi aceito e Nóbrega pode, então, transferir todos os bens que havia na capitania de São Vicente à Companhia. De certa forma, era uma apropriação de bens doados aos meninos à Companhia. Segundo trecho da carta-pedido fica claro o interesse econômico que permeava as ações da Companhia. Assim considerava Nóbrega:

[...] sendo Colégio, largando-se de-todo o cuidado dos meninos da terra, será necessário haver trespassação do Núncio ou de quem o puder fazer, para aquelas vacas, que são dos meninos, ficarem para o Colégio nosso, no qual não haverá escândalo nenhum; porque, como se houveram por contemplação do nosso

---

<sup>14</sup> Para aprofundar essa questão, ver a obra “História da Companhia de Jesus no Brasil” (LEITE, 1938, Tomo I), capítulo VI – “São Paulo de Piratininga”.

Irmão Pero Correia, todos as teem por dos Irmãos; mas elas, na verdade, a êles foram doadas com umas terras, assim mesmo do Irmão Pero Correia (*apud* LEITE, 1938, p. 299).

Nóbrega sempre defendeu ser impossível manter a ação evangelizadora através das esmolas, propondo que as “Casas de Bê-a-Bá” e os Colégios tivessem uma infraestrutura econômica para a sustentação da ação evangelizadora. Apesar de seu projeto gerar divergências junto aos dirigentes da Companhia<sup>15</sup>, lançou as bases e consolidou seu projeto educacional, estabelecendo a síntese entre a base material de financiamento (terras, escravos e produção agropecuária) e suas instituições educacionais. De acordo com Bittar e Ferreira Júnior (2005, p. 167), na visão de Nóbrega

era impossível manter a ação evangelizadora por meio de doações espontâneas dos colonos, isto é, a Companhia precisava administrar os seus próprios negócios geradores das fontes de financiamento permanente para a sustentação material das Casas e dos colégios que delas nasceram, nem que para isso fosse necessário lançar mão do próprio trabalho escravo, pois a missão evangelizadora, para atingir ao seu intento, precisava, antes de tudo, de uma empresa econômica que a sustentasse.

Conforme os autores, esse impasse teve fim quando o Geral da Companhia de Jesus, através de carta de 16 de dezembro de 1562, autorizou a ação dos jesuítas com base nas teses defendidas por Nóbrega, inclusive liberando a utilização das relações escravistas de produção nas suas propriedades. Ao longo do século XVI, os jesuítas se transformaram em grandes proprietários de fazendas de gado e cana-de-açúcar, com base nas relações escravistas de produção. Essa atuação da Companhia no mundo temporal e o sucesso de seu empreendimento será o principal motivo de sua expulsão da colônia em 1759, como veremos no próximo capítulo.

Em 1561, os estudos voltam novamente para São Vicente. Uma das justificativas para o retorno à antiga sede está atrelada a um dos motivos descritos anteriormente para a transferência à Piratininga, ou seja, a possibilidade de aproximação de meninos e de pais. Com o passar dos tempos, entenderam os jesuítas que essa proximidade dos índios com suas famílias fizera com

---

<sup>15</sup> Para análise das divergências entre Nóbrega, o Bispo Sardinha e, especialmente, Luiz de Grã, ver “Casas de Be-a-Bá” e evangelização jesuítica no Brasil do século XVI”, de Marisa Bittar e Amarilio Ferreira Júnior (2005, p. 169): “A resistência de Grã ao processo econômico que estava transformando os jesuítas em missionários-fazendeiros partia do pressuposto de que havia incompatibilidade entre as coisas terrenas e espirituais”.

que retomassem velhos costumes, ao vir a crise da idade. Nesse sentido, assim se refere Anchieta aos índios:

[...] chegando os anos da puberdade, começaram a apoderar-se de si, vieram a tanta corrupção, que tanto excedem agora a seus pais em maldade, quanto antes em bondade, e com tanta maior sem-vergonha e desenfreamento se dão às borracheiras e luxúrias, quanto com maior obediência e modéstia se entregavam aos costumes cristãos e divinas instruções. Trabalhamos muito com eles, para os reduzir ao caminho direito, nem nos espanta esta mudança, pois vemos que os mesmos cristãos procedem da mesma maneira (*apud* LEITE, 1938, p. 300).

A separação das crianças e dos jovens indígenas de seus ambientes originários era uma estratégia para a imposição da ideologia católica e dos valores e dos costumes da cultura europeia. Mesmo com essa mudança, alguns irmãos e noviços permaneceram em Piratininga e continuaram os estudos da gramática. Entretanto, em novembro do mesmo ano, por falta de alimentos em São Vicente, voltaram os padres e os alunos para Piratininga novamente. Com o ataque dos Tupis, em julho de 1562, e dos Tamoios, na costa, acabaram os estudos de gramática em toda a capitania de São Vicente, ficando somente o título nominal de Colégio (LEITE, 1938).

Essa realidade que se instalou quanto à “formação” do índio reflete a resistência que eles impuseram ao trabalho de catequização. Tirados de seus ambientes, eram submetidos a situações que não enfrentavam em seu cotidiano. Entretanto, no seu ambiente, revelavam resistência às imposições dos padres jesuítas, representantes dos princípios colonizadores. Já a experiência de ensino secundário, através da instrução da gramática latina, restringiu-se aos poucos escolhidos pelos jesuítas, com algum perfil para tornarem-se padres.

Dessa forma, podemos afirmar que a fundação de colégios nesse período objetivou preparar, na realidade da colônia, os “obreiros da vinha de Cristo Nosso Senhor”, conforme entendia Nóbrega. Isso porque a Companhia tinha que atender o território Português e ainda as colônias da África e do Oriente. Nesse caso, era preciso que o empreendimento colonizador no Brasil se bastasse a si mesmo, formando seus próprios missionários e apóstolos. Quando os jesuítas chegaram ao Brasil, o número reduzido de padres obrigava-os a executar diversas tarefas ao mesmo tempo: catequizar, pregar, ensinar, organizar a vida material, etc. Tal situação foi se corrigindo na medida em que surgiram vocações, mas faltavam especialmente professores com a necessária formação para o ensino.

Nesse período da educação jesuítica organizado por Nóbrega, tivemos os seguintes mestres-escolas: na Bahia – Vicente Rodrigues (instrução elementar); Antônio Blasques (1º professor de latim em 1553); Quirício Caxa (1º leitor de Casos de Consciência – 1565); Gonçalo Leite (1º professor de Artes ou Filosofia – já em 1572); Inácio Tolosa (aula de Teologia Especulativa). Em São Vicente, há notícia de um professor de Gramática já em 1552; Leonardo Nunes (aulas de latim a partir de 15 de junho de 1553); José de Anchieta (aulas de latim – 1554); Luiz de Grã (Casos de Consciência – 1555). (LEITE, 1838).

A formação de professores da Companhia de Jesus era “feita com demora e tempo, para se conhecerem bem as suas aptidões respectivas. Naturalmente, aplicam-se depois àquilo para que teem mais inclinação” (LEITE, 1938, p. 85). De qualquer forma, essa não era a tarefa principal do período. O objetivo principal era a formação de sacerdotes, de forma rápida, para a evangelização. Por isso, havia pedidos diversos para Portugal e Roma enviar professores para o Brasil, especialmente após a morte de Nóbrega, quando os objetivos da Companhia também sofrem alterações. Não há, de forma alguma, interesse do Estado português em proporcionar condições para o funcionamento do ensino secundário para outros fins que não o da formação de evangelizadores.

Uma das intenções de Nóbrega era levar os índios ao sacerdócio. Para esse intento, Nóbrega se utilizou de várias estratégias. Em 1557, mandou admitir vinte meninos índios de 10 a 11 anos e ordenou que estudassem gramática, pois queria enviar os de “mais talento” à Europa a fim de “voltarem depois homens de confiança, preparados condignamente em letras e virtudes” (LEITE, 1938, p. 80). Seus superiores em Portugal, a princípio, aprovaram a proposta e sugeriram que as casas de órfãos os recebessem e mandassem outros meninos portugueses em seus lugares para o Brasil.

Essa proposta logo se mostrou complicada, pela dificuldade de adaptação do indígena a uma condição cultural que não era a sua. Entretanto, a principal razão está vinculada ao propósito dos jesuítas para com os indígenas. O modelo pedagógico adotado nos colégios previa dois tipos de programas: a catequese e as primeiras letras, para índios e colonos; o ensino da gramática visando à continuidade dos estudos para a formação do sacerdote. Aos índios não foi permitida a segunda opção, pois entendemos, de acordo com a análise de Costa (2005, 127), que os jesuítas reproduziam uma rígida hierarquia, em que os índios ocupavam posição inferior e eram considerados incapazes de ocupar cargos de comando. Além disso, a catequese e a educação

jesuítica buscavam controlar o outro, por meio do adestramento do pensamento e das atitudes. Portanto, a formação de padres indígenas os colocaria em situação de atuar e dirigir a catequese e a educação, inclusive sobre os colonos brancos. Uma situação inadmissível em uma sociedade marcada pela divisão de classes, que definia quem era superior e inferior.

Em 1562, o Padre Geral também aprovou os colégios de meninos da colônia, incentivando a fundação de outros, desde que buscados os recursos necessários para mantê-los. Somente a partir de 1564, 10% dos dízimos reais foram destinados à manutenção do Colégio da Bahia. Posteriormente, foram favorecidos os colégios do Rio de Janeiro e de Olinda, sendo os demais colégios subordinados a estes. O subsídio era para os padres da Companhia se sustentarem e formarem sacerdotes que no futuro os substituíssem na catequese dos índios.

Cabe aqui distinguir a diferença entre escola e colégio no trabalho educacional dos jesuítas. O título de colégio era reservado para designar uma instituição devidamente fundada do ponto de vista monetário e dotado de maior abrangência educacional, em que era ministrado o ensino secundário. As escolas tinham por objetivo ensinar a ler, a escrever e a contar, além da catequese, ou seja, a “escola elementar” ou “escola de rudimentos”.

O objetivo da Companhia, na Europa, expresso pelo próprio Inácio de Loyola, foi a educação das classes dominantes economicamente, pois entendia que essa exerceria, a partir da educação recebida, uma influência positiva sobre as demais. Apesar disso, no Brasil, foram criadas escolas elementares, com o intuito de alfabetizar e instruir aqueles a quem ensinavam o catecismo. Já o ensino secundário nos colégios foi restrito a um número muito limitado de alunos, apesar de algumas experiências incluírem indígenas visando à formação sacerdotal.

Em 24 de julho de 1567, chegou ao Rio de Janeiro, vindos de São Vicente, alguns padres, entre eles Nóbrega, que foi o fundador e primeiro reitor do futuro colégio. A partir dessa data, iniciaram-se as tarefas de construção do colégio, que, em função dos muitos percalços, em 1570, ainda estava por acabar. Em outubro desse ano faleceu Nóbrega, sendo designado para a função de reitor o Padre Anchieta. O processo de construção do colégio perdurou ainda por um longo período. As aulas do colégio foram inauguradas em fevereiro de 1573 com o curso elementar de ler, de escrever e de algarismos.

No ano seguinte, em 1574, instituiu-se a primeira classe de Humanidades, em que se matricularam dezenove (19) alunos: cinco (5) de casa e quatorze (14) de fora. Em 1583, o colégio já oferecia três cursos: Elementar, Humanidades (ensino secundário) e Teologia Moral ou Casos

de Consciência, destinado a “toda sorte de gente”, como expressou Anchieta (LEITE, 1938, p. 401). No ano de 1597, iniciou uma nova classe de Humanidades.

Já em Pernambuco, os estudos só iniciaram, definitivamente, em 1568, com o curso elementar de ler e escrever. No começo de 1570, foi inaugurada a primeira aula de latim. Em 1574, dois anos antes da dotação real, frequentavam-na noventa e dois (92) alunos, dos quais trinta e dois (32) no curso de Humanidades, número considerado extraordinariamente alto para a época. O curso de Casos de Consciência foi inaugurado em 1576, e não funcionou com tanta regularidade como os demais. O Colégio de Pernambuco, sempre aclamado pela população, teve uma frequência de estudantes bastante considerável (LEITE, 1938).

Em 1583, Anchieta solicitou que fossem enviados de Portugal nada menos que oito professores: um (1) para Teologia; três (3) para Casos; um (1) para Filosofia e três (3) para Gramática (Ensino Secundário). Provavelmente, o objetivo era aumentar o empreendimento educativo na colônia. Em resposta, o Padre Geral envia dois professores de Humanidades e recomenda que não se espere somente pelos professores enviados de Portugal, mas que se providenciasse a formação destes no Brasil, através das Academias de Letras Humanas. Em 1584, já contavam com seis professores (LEITE, 1938).

Ao final do século XVI, a tradição do ensino secundário no Brasil já se fazia presente nos três grandes colégios de Olinda, Salvador e Rio de Janeiro, e neles desenvolveram-se os estudos de Humanidades através do ensino do Latim. Na segunda fase da educação jesuítica, esse número será ampliado, num total de vinte, além de doze seminários até a expulsão dos jesuítas do Brasil. Também, ao final desse século, nos três colégios havia doze professores, alguns deles graduados, “capazes de ensinar Teologia, Artes e Humanidades em qualquer parte do mundo” (LEITE, 1938, p. 88).

A partir desse quadro de informações que situam o surgimento e a realidade dos colégios da colônia nesse período, apresentamos a seguir como Nóbrega estruturou a organização pedagógica desse ensino secundário, caracterizado essencialmente pelas aulas de gramática latina.

### *1.2.1.1 A proposta pedagógica de Nóbrega para o Ensino Secundário*

Nesse período, até o falecimento de Nóbrega, o ensino estava dividido da seguinte forma: 1º) Aprendizado do português e do tupi<sup>16</sup>; 2º) Educação catequética; 3º) Escola de ler e de escrever; 4º) Educação de canto orfeônico e musical; 5º) Educação profissional ou aulas de Gramática Latina, correspondendo ao ensino secundário; 6º) Viagem de estudos à Europa (MATTOS, 1958). Conforme Serafim Leite (1838), o grego, presente nos currículos europeus da época, não foi ensinado no Brasil durante o século XVI, sendo que os padres classificavam pitorescamente o tupi de “grego da terra”. É de José de Anchieta a primeira gramática tupi, intitulada “Arte de Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil”, publicada em Portugal no ano de 1595.

A escola elementar, que tinha por objetivo o ensino da doutrina cristã, dos bons costumes (portugueses) e das primeiras letras, foi a principal ação educacional dessa fase da educação jesuítica. Após o domínio da língua portuguesa, adquirido pelo convívio diário, iniciava-se o estudo das primeiras letras e do catecismo na escola de ler e de escrever. Além disso, o currículo era ampliado com o ensino do canto, da música, do teatro e da dança, instituído na prática pedagógica jesuítica como uma forma de manter a atenção e o interesse dos índios. Os jesuítas visavam a uma substituição por etapas dos padrões artísticos indígenas, integrando, pelo menos de início, a música e os instrumentos sagrados e os nativos. Nesse caso, ocorre a adaptação dos jesuítas aos costumes indígenas, entendida como uma necessidade frente à tarefa de levar a verdadeira religião àqueles que não a tinham.

Os padres instituem um ensino metódico da música, enquadrando de forma racional e institucionalizada as manifestações da cultura indígena. Isso, na visão de Neves (1978, p. 141) à qual nos coadunamos, “é um trabalho de de-culturação<sup>17</sup> que não pode deixar de fora quase nenhum aspecto da cultura dos que atinge, pois deve aculturá-los progressiva e seguramente na totalidade dos elementos do que seria a civilização”. Dito de outro modo era necessário “separar, depenar” o indígena de sua cultura para impor-lhe a cultura da “civilização”.

---

<sup>16</sup> A língua tupi já era ensinada no Colégio da Bahia, em 1556, e no Colégio de Pernambuco, em 1587 (CHAGAS, 1980).

<sup>17</sup> Conforme o dicionário Houaiss (2004, p. 209) o prefixo “de-” significa “movimento para baixo: decrescer; separação; depenar.

Na visão pedagógica de Nóbrega, as aulas de gramática latina, que correspondiam ao ensino secundário, não eram apenas artigos de luxo, alheias às necessidades da colônia, mas uma necessidade de ordem prática. A escolha dos alunos para esses estudos se baseava nas aptidões reveladas durante o ensino elementar. Destes, alguns poucos de mais talento eram levados a continuar sua formação em Coimbra. Nóbrega objetivava formá-los para, no retorno dos estudos, ocuparem funções na vocação sacerdotal, mas também como escrivãos e funcionários para a administração colonial e municipal, bem como gerentes para os negócios públicos e privados.

Para os pedagogos do século XVI, o estudo do latim tinha uma importância decisiva, pois nele estavam escritas ou traduzidas todas as grandes obras da antiguidade e ainda se escreviam todos os documentos científicos do tempo. Além disso, e principalmente, o latim, na história do cristianismo, é a língua de Deus, é a língua culta, propriedade dos que podem cultivá-la no ambiente dos mosteiros e nas atividades religiosas, sinônimo de acesso privilegiado ao código Divino.

Na atividade missionária, na colônia, a tarefa é doar a “cultura” para um conjunto de indivíduos que não é “culto”. Apesar dos jesuítas menosprezarem as línguas ditas profanas, passaram a admitir a necessidade de conhecê-las para que a comunicação fosse mais eficiente e não colocassem em risco a missão. Esse era um caminho temporário para que o latim, base do currículo jesuítico, fosse ensinado e a conversão fosse tida como permanente. Nesse sentido, Leite (1938, p. 72) reforça que “a língua é o instrumento apto e próximo para a conquista das almas. Aqui está a razão porque os jesuítas tanto urgiram no Brasil o estudo da língua indígena, o tupi”.

O português era permitido durante o recreio e nos dias de feriado. Entretanto, exigia-se que os grandes exercícios escolares se escrevessem em latim. De certa forma, essa limitação na comunicação e a grande quantidade de exercícios escolares, mantinham os alunos ocupados em suas tarefas. Era um modo eficiente de manter a disciplina e evitar os caminhos para “distrações repetidas e demasiadas”, o que contribuía para que os estudantes progredissem rapidamente no estudo das letras humanas (LEITE, 1938, p. 73).

A maioria dos alunos maiores, não selecionados para a aula de gramática, era encaminhada ao aprendizado profissional e agrícola. Essa foi a origem do ensino profissional na colônia, nesse caso, o Colégio de São Vicente também foi o pioneiro. No Colégio da Bahia, por ordem de Nóbrega, o ensino profissional só iniciou no final de 1553. Em carta de São Vicente, de

15 de junho de 1553, Nóbrega expressa sua preocupação e encaminhamentos necessários para o ensino profissional: *“mando ensinar a alguns moços da terra para o sertão a ferreiros e tecelões; e de lá (de Portugal) deviam de mandar dois meninos órfãos ensinados a oficiais para cá, porque isto achamos ser nesta terra uma grande parte para a conversão destes infiéis”* (NÓBREGA, 1553, p. 49-50 *apud* MATTOS, 1958, p. 74-5, grifo do autor).

O autor completa que, enquanto essa providência não se concretizasse, o irmão Mateus Nogueira arranjará um ferreiro que ensinasse aos meninos. Ainda solicitou o envio de ferro e de aço de Portugal para que houvesse matéria-prima para o trabalho. Nóbrega também refere que o trabalho do ferreiro com os meninos possibilitava a manutenção destes, pois compravam mantimentos com a renda resultante da venda das mercadorias produzidas.

De acordo com Tobias (1972, p. 79), Nóbrega entendia que o ensino profissional era fundamental para que os brasileiros produzissem algo de útil para a nação: “Era a visão do cristão, do estadista, do patriota, do homem realista, do homem humano, que não esquecia e não deixava de ver o menino pobre e remediado, isto é, a grande maioria da infância e da adolescência brasileiras”. Além disso, sua visão sobre o ensino, “eminente educativa e cristã, foi o âmago da luta de Nóbrega e superiores dos jesuítas de Lisboa, entre a humanização e a desumanização, entre a democratização e a aristocratização da nascente educação brasileira” (TOBIAS, 1972, p. 80).

Entretanto, entendemos que se por um lado Nóbrega empreendeu em sua proposta pedagógica o ensino profissional, não foi somente por sua visão humana e de preocupação com o futuro da “infância e da adolescência brasileiras”, mas especialmente por ser fundamental à própria subsistência dos aldeamentos e ao empreendimento civilizatório. Para essa compreensão é importante destacar o significado que as aldeias jesuíticas tiveram no processo de colonização.

De acordo com Neves (1978, p. 117-8), essas aldeias eram locais previamente escolhidos pelos colonizadores para onde eram levados os indígenas convertidos pelo “convencimento”, que passariam a viver segundo os critérios jurídicos, teológicos e militares do colonizador. A aldeia não é mais um espaço indígena, é um espaço criado e organizado pela cultura cristã. O missionário não é mais um estranho inserido nas aldeias indígenas, mas o criador de um espaço próprio em que sua cultura prevalece e as demais devem adaptar-se a ela. Com essa organização, há também uma relativa autarquização da missão jesuítica face ao poder político-econômico colonial. Os governadores-gerais, especialmente Mem de Sá, apoiaram a criação e o

estabelecimento das Aldeias, ao mesmo tempo em que proveram de autonomia os jesuítas em relação às suas relações com os indígenas.

Os jesuítas, então, impõem às aldeias certo distanciamento da vida colonial, a fim de “proteger” os índios dos colonos que os buscavam para atender à demanda de mão-de-obra para a agricultura. Isso porque a política dos jesuítas para com os indígenas não é exatamente a desejada pelos colonos, que viam no índio a possibilidade da força de trabalho escassa. Os jesuítas defendem a liberdade dos índios, no sentido destes não serem aprisionados como escravos pelos colonos, isolando suas instituições e reprimindo os “maus cristãos”. A defesa da “liberdade indígena” se dá no espaço e contexto das aldeias sob a tutela dos jesuítas. Essa política os leva a expandirem seus objetivos internos, tais como unidades econômicas, militares e políticas independentes, o que gera um progressivo afastamento e conflito como o poder central e suas políticas. Para expansão econômica das aldeias, a educação indígena para o trabalho “produtivo”, na visão colonizadora, é acentuada.

Nessa lógica, a proposta pedagógica de Nóbrega previa o aprendizado profissional e agrícola, que tinha como um dos objetivos a subsistência das despesas com o colégio e os meninos. Mas não somente isso. Na aldeia era necessário impor a ideologia da organização social e do significado do trabalho na visão do colonizador. A ideologia religiosa inaciana buscava preencher todos os “espaços vazios”, ocupando todas as horas com tarefas santas. Para os jesuítas, a forma como o indígena produzia sua subsistência não caracterizava trabalho. A caça e a pesca, por exemplo, não são consideradas pelos jesuítas como trabalho efetivo, pois não produzem excedentes e são próprios do modo de produção da cultura indígena. De acordo com o contexto europeu, o trabalho no processo de transição do feudalismo para o capitalismo, passa a ser visto como altamente positivo e necessário ao verdadeiro cristão, como sinônimo de civilização, fundamental na ocupação do tempo cristão.

A principal atividade instituída na colônia é a agricultura, uma tradição cultural distante dos indígenas, mas que, por isso mesmo, era capaz de ensinar princípios essenciais da cultura europeia. Como expõe Neves (1978, p. 130), a agricultura combate o nomadismo, impõe a divisão de tarefas, é uma forma de controle da natureza, conhece ritmos fixos (as estações, os momentos para cada atividade – semear, podar, colher, queimar,...), entre outros. Enfim, “tudo isso representa ordem, divisão, previsão, constância, fixação. Tudo isso é civilização”. Contudo, com a morte de Nóbrega, o ensino profissional por ele proposto é extinto e o ensino secundário

caminha para a aristocratização, por meio da exclusão do currículo de qualquer disciplina voltada à profissionalização.

Na organização pedagógica proposta por Nóbrega, é importante destacar os aspectos relacionados à disciplina, fundamentais na imposição da cultura europeia aos indígenas. A disciplina escolar era muito rigorosa durante o século XVI, especialmente na Europa. Além das repreensões, reclusão e privação de recreios, utilizavam-se os castigos corporais, nos diversos colégios e universidades, como norma decisiva na educação dos meninos. A violência física, no contexto da época, era generalizada e estava ligada à ideologia do catolicismo de mortificação do corpo<sup>18</sup>. A execução das penas era pública e servia como “exemplo” para todos, como uma forma de anunciar o que aconteceria para quem duvidasse ou se afastasse das normas estabelecidas. (LEITE, 1938; NEVES, 1978).

No Brasil, menos que na Europa, também foram empregados os castigos físicos (açoites) como medida disciplinar, apesar de Santo Inácio, nas Constituições da Companhia, não os prescrever e até suavizar os meios coercitivos, dando mais importância ao elemento moral, ao estímulo e à emulação. Por outro lado, no Brasil, o Governo-Geral, especialmente Mem de Sá, concedeu às aldeias jesuíticas condições “quase municipais”, comparáveis, juridicamente, às vilas portuguesas. Uma das ações foi a instalação de troncos, com o objetivo de

“mostrar que tem tudo que os cristão teem, e para o meirinho<sup>19</sup> meter moços no torno, quando fogem da escola, e para outros casos leves, com a autoridade de quem as ensina e reside na vila. São muito contentes e recebem melhor castigo que nós” (“Instrumentos dos Serviços de Mem de Sá”, in Annaes, XXVII, 2228, *apud* Leite, 1938: p. 62, tomo II). (NEVES, 1978, p. 119).

Para as escolas do Brasil, no século XVI, não se encontram determinações especiais quanto aos castigos, a não ser que os estudantes de 16 anos para cima não recebessem açoites e os castigos fossem aplicados pelo Corretor e não por membro da Companhia, como já ordenado nas Constituições. Conforme Leite (1938, p. 90), no Brasil, provavelmente, os Colégios regiam-se pelo que foi ordenado na metrópole em 1561: “Os menores podiam ser açoitados, os médios

---

<sup>18</sup> “Tais penas são formas de *esculpir no corpo* uma retaliação que, pelas marcas deixadas no corpo, permitirá uma ‘leitura’ da gravidade da transgressão dos condenados, e não castigará apenas o corpo, mas aprimorará a alma. A dor do corpo afasta o demônio, exorcizando e purificando o espírito” (NEVES, 1978, p. 122).

<sup>19</sup> Os meirinhos, nas aldeias, eram índios principais nomeados pela autoridade secular e que julgavam e castigavam os delinquentes por uma tabela previamente aprovada pelo padre catequista, com penas moderadas e sem crueldade (LEITE, 1965, p. 79).

receberiam apenas palmatoadas, e os grandes nem palmatoadas, nem açoites. Seriam somente repreendidos, primeiro em particular, depois em público. Se não aproveitasse a repreensão, nem houvesse emenda, seriam então expulsos”.

Aqui é estabelecida uma tipologia de estudantes que os ligava a certos castigos, em uma escada cronológica que articula a “ideologia evolucionista das ‘idades’ em que o acúmulo de anos, o crescimento cronológico são sinônimos de amadurecimento, de experiência, de maior compreensão do ‘mundo’” (NEVES, 1978, p. 152). A exclusão era a penalidade máxima ao aluno que não tivesse a capacidade de inserir-se no colégio. Isso após as diversas tentativas de “adaptá-lo” com a aplicação de outros castigos e penalidades.

Havia uma divisão de poder entre autoridades civis e eclesiásticas, mas a aplicação das leis e das penalidades foram, majoritariamente, executadas pelas autoridades seculares que souberam usar o próprio indígena, o meirinho, para a aplicação dos castigos. Ao jesuíta cabia fiscalizar e suavizar os castigos. Nesse sentido, lei e misericórdia teriam canais de comunicação legítimos, fundamentais para o convencimento. Evidentemente, os castigos não estavam somente relacionados à vida escolar e à catequese, mas a toda organização da aldeia, quando do não cumprimento das leis, e o tronco e os açoites eram as penalidades mais comuns.

Entretanto, mais que os castigos físicos e a exclusão, usavam-se as lições morais. Isso porque o objetivo de Nóbrega, especialmente nessa primeira fase da educação jesuítica, era conquistar a confiança de índios e de brancos para garantir o sucesso de seu empreendimento catequético e garantir as condições pacíficas para a colonização. Os castigos físicos e exclusão só afastariam, especialmente, os indígenas que tinham uma cultura diferenciada quanto à educação dos filhos. Na visão dos jesuítas, os pais pecariam pelo excesso de mimos e pela ausência de repressão. Leite relata (1938, p. 90) que, segundo a visão dos jesuítas,

os Índios tinham grande debilidade para com os filhos, demasiado amimados, o que produzia dois efeitos contraditórios. Efeito bom: os Índios “estimam mais fazerem bem aos filhos que a si próprios e agora estimam muito e amam os Padres, porque lhos criam, ensinam a ler, escrever, cantar e tanger, coisa que eles muito estimam”. Efeito mau: como, nesta criação e ensino, nem sempre se pode levar tudo a cantar e a tanger, o demasiado mimo dos filhos irritava os pais, quando se tornava mister usar de energia. Queixavam-se já disso os primeiros Padres, que os Índios não se podiam castigar nem se lhes ralhar forte, porque se melindravam e ressentiam mais do que se lhes batessem.

Nesse caso, os exemplos morais eram considerados mais adequados para tornar os índios e os demais alunos disciplinados e dóceis. Assim, por um lado os jesuítas impõem uma nova forma de educação pelo corpo, através da violência física, que é muito diferente da cultura indígena. Por outro, no processo de colonização, a violência mais arrasadora é a cultural, ou seja, a imposição do modo de pensar, das formas de “educar”, das formas de transmitir o conhecimento, pois ignora a cultura indígena ou se utiliza desta para o maior sucesso do processo de aculturação.

Aos índios, por conta do projeto colonizador e evangelizador, foi facultada a frequência às aulas de ler, de escrever e de catequese nessa primeira fase da educação jesuítica, mesmo que os brancos não concordassem e os preferissem como escravos. Já os escravos, não foram admitidos nas escolas, visto que estes, no contexto da economia brasileira desse período e por mais dois séculos, eram comprados para servirem de mão-de-obra, obviamente, não para estudarem. Após Nóbrega, também aos índios foi impedido o acesso às escolas, a instrução se aristocratizou e a ação jesuítica concentrou-se nos colégios, especialmente desenvolvendo o ensino secundário, como veremos adiante.

As regras da exclusão desses grupos são justificadas pelos próprios jesuítas pela impossibilidade econômica, pois não poderiam se afastar de seu trabalho para frequentar formas institucionalizadas de socialização e instrução. A exclusão, especialmente dos escravos, é aceita em nome dos interesses econômico-políticos do projeto colonizador. Nesse caso, os fins justificam os meios e os jesuítas contribuem ideologicamente para justificar a escravidão do negro. Como escreve Serafim Leite (1949, p. 144):

Os Escravos Negros não eram livres para buscarem a instrução média ou superior, e claro está que os senhores não os compravam para mandar aos estudos e fazer deles bacharéis ou Sacerdotes. A instrução ou educação, que lhes permitiam, essa, e mais do que essa, lhes ensinava a Igreja.

Frente a esses dados, podemos concluir que, durante o século XVI, as formas de educação não-institucionalizadas foram as predominantes e mais eficazes no atendimento dos objetivos da colonização e da dominação político-econômica e cultural do Estado português. Os jesuítas foram peças centrais nesse processo, sendo responsáveis pela reprodução da ideologia da religião católica e da sociedade mercantilista. Também souberam impor as formas de agir e pensar da cultura europeia católica através do controle cotidiano da vida na colônia. Aproveitaram-se dos

conhecimentos da ciência e dos conhecimentos dos indígenas quando interessou. Ao mesmo tempo impuseram estratégias para eliminar o que consideravam contrário ou prejudicial ao projeto de colonização.

A aldeia, por sua vez, constituiu-se no espaço privilegiado de imposição, através de um processo educativo, de formas de comportamento, de uma cultura corporal, de práticas econômicas, de penalidades, de regras, além de ensinar, em menor escala, o saber dos livros. Enfim, um espaço não só de conversão religiosa, mas que contemplou um projeto pedagógico amplo de educação e imposição da ideologia do colonizador.

Já os colégios cumpriram um papel integrador no século XVI, por aceitar diferentes povos (índios e colonos, exceto os negros). Constituíram-se em espaços institucionalizados, mas não representaram a forma mais efetiva e predominante de educação. Sua forma e conteúdo pouco se diferenciou dos colégios europeus, próprios para transmitir o saber acumulado, especialmente a cultura humanista, em que o estudo do latim foi predominante. Pode parecer anacrônico o ensino do latim no contexto da realidade da colônia, entretanto, os jesuítas compreendiam que, além de ser a língua do sagrado, era a língua dos cientistas do Renascimento e da cultura greco-romana que estava sendo resgatada. Portanto, tinham clareza do caminho para se chegar ao conhecimento mais avançado e necessário à formação dos quadros da Companhia. Para eles, o latim não era a “língua morta” dos escolásticos. Dessa forma, no conjunto do projeto colonizador, as experiências nascentes do ensino secundário na colônia, tiveram a função social de preparação de alguns poucos alunos visando, especialmente, a formação de quadros para a continuidade do trabalho missionário. Além desta, Nóbrega entrevia a necessidade de formar profissionais para funções administrativas da colônia e, para os não selecionados ao estudo da gramática latina, propôs uma formação profissional, especialmente voltada ao ensino agrícola.

Essa função é coerente com o contexto socioeconômico da colônia, caracterizado pela exploração extrativa e agrícola, com base em um modelo de exploração mercantilista, em que a mão-de-obra indígena serviu aos interesses da Companhia, enquanto a escrava era a garantia do lucro dos colonos. A educação escolarizada não fazia parte do projeto do Estado português para a colônia, mas foi permitida aos jesuítas a atuação nessa frente, de forma mais efetiva através da catequese e, secundariamente, através da escolarização, por ser um meio de difusão e consolidação do projeto colonizador. Não poderia ser diferente, pois, nesse período, nem mesmo

na Europa, apesar das propostas da Reforma e Contra-Reforma, a educação foi estendida à população em geral.

Já na segunda fase da educação jesuítica, os Colégios cumpriram papel central na formação da aristocracia. O ensino secundário foi o principal nível oferecido nos colégios jesuítas e teve como função a preparação da aristocracia para a continuidade dos estudos na Europa, bem como para exercer as funções dirigentes e administrativas da colônia. Essa formação estava atrelada ao projeto hegemônico de Portugal, que se constituiu pelos vínculos e interesses do Estado e da Igreja.

### **1.2.2 O ensino secundário proposto pelo *Ratio Studiorum***

Enquanto nos países protestantes há uma maior intervenção do Estado na educação, nos países católicos continua a educação sendo conduzida pelas ordens religiosas. A Companhia de Jesus permanece como a principal e entra no século XVII firmando-se em suas convicções religiosas e educacionais. Contudo, surgem novas ordens e instituições religiosas que propõem outros caminhos, até divergindo dos jesuítas. No Brasil, entretanto, os jesuítas consolidam seu projeto educacional no espaço que foi lhes destinado do projeto colonial português.

Portugal, sob o domínio dos monarcas espanhóis, sob a repressão da Inquisição e com o domínio cultural dos jesuítas se encontrava estagnado economicamente e longe do caminho do desenvolvimento. Como exemplo dessa estagnação, destaca Ferreira (2004), a universidade que, impregnada de rotina escolástica e temerosa da Inquisição, cumpria a função de formar médicos, teólogos e juristas, sem se abrir para as novas ideias e métodos científicos que despontavam frente às novas necessidades advindas com o modo de produção capitalista. Também, enquanto um conjunto de novas concepções científicas, filosóficas e pedagógicas<sup>20</sup> tomava corpo, os jesuítas continuaram interessados na interpretação autoritária do saber, pois

a escola jesuítica não tinha pátria porque o latim era a sua língua, o catolicismo a sua ideologia e a escolástica a sua compreensão do mundo. Controlando o ensino, possuindo fortes convicções, munidos dum sólido saber instrumental, os

---

<sup>20</sup> Nesse período há a introdução paulatina da corrente filosófica idealista (Descartes, Leibniz) e da empirista (Bacon, Locke); a difusão das ideias científicas de Kepler e Galileu, que haviam começado a desenvolver-se no século anterior; como consequência dos movimentos filosóficos e científicos, o nascimento da nova didática (Ratke e Comenius).

inacianos conseguiram impor a sua visão da ciência e retardar a introdução do novo pensamento fundado na análise sistemática e, sobretudo, impedir a todo custo a difusão da filosofia cartesiana (FERREIRA, 2004, p. 62).

A concepção jesuítica de ensino materializou-se no “*Ratio Studiorum*, ou Regulamento escolar de 1599, – *a primeira grande lei escolar aplicada, nos tempos modernos, a todo um conjunto de nações*” (MADUREIRA, 1927, p. 370, grifos do autor), que começou a vigorar no começo do século XVII. No Brasil, a segunda fase da educação jesuítica, também é orientada pelo *Ratio*, que não é redigido em forma de um tratado científico da pedagogia, mas à maneira de um regulamento ou código, fundamentado nos princípios da razão, da fé e da experiência acumulada na educação jesuítica durante os 59 anos de sua elaboração.

O *Ratio* se constitui de uma rígida norma que abrangeu toda a organização da vida do colégio e dos estudos, desde as funções dos dirigentes e dos professores, até as orientações didáticas dos cursos e das disciplinas ensinadas, relativas às funções dos professores e dos alunos. Tem como características principais a organização e o rigor; a disciplina, a emulação, os prêmios e os castigos; a repetição e o apelo constante à memorização; o uso sistemático de exercícios orais e escritos e a permanente exigência da atividade dirigida e controlada.

Debruça-se sobre praticamente todos os aspectos do funcionamento dos estabelecimentos de ensino, especialmente os Colégios que universalizaram a ação educativa da Companhia. O regulamento da instrução associada à educação, ou seja, para os jesuítas a educação não se limita à instrução intelectual, mas abrange o ensino religioso e moral em sua forma teórica e prática, “segundo os princípios do Evangelho, com o fim de formar o cidadão genuinamente cristão, assim como a instrução se pretende formar o perfeito humanista e philosopho, base da formação do perfeito teólogo” (MADUREIRA, 1927, p. 396).

Todas as atividades educativas estavam voltadas aos fins ético-religiosos da ordem de formar uma consciência cristã culta e orientar para a obediência absoluta às autoridades religiosas e civis. No caso da atuação dos jesuítas em Portugal e no Brasil, formar o Homem de acordo com a doutrina católica como principal preocupação da educação, não era somente um objetivo da Companhia. Há uma estreita relação de interesses entre o Estado e a Companhia, que determina a atuação desta. Esse objetivo correspondia a uma exigência do Estado, porque o reino era cristão, o rei era cristão, toda a sociedade portuguesa era cristã. Por isso, o Estado, na figura do

rei, determinava que a cultura portuguesa fosse religiosa, portanto a educação nos colégios era religiosa e assim também foi a educação na colônia.

Dessa forma, a formação intelectual era importante quando inserida em um projeto educativo que tivesse como fim formar católicos virtuosos, tementes à autoridade universal da Igreja e obedientes às normas impostas pelas autoridades estatais que estavam em consonância com as suas doutrinas. A educação se revestiu de um caráter autoritário e ideológico, coerente com as necessidades de manutenção dos poderes hegemônicos estabelecidos.

Durante longos anos, o ensino de Humanidades somente foi ministrado pelos jesuítas. Com a formação do clero brasileiro houve aulas particulares de latim, contudo sem diminuir o número de alunos nas aulas públicas dos colégios. Todas as demais Ordens Religiosas ensinavam latim para seus membros e davam aulas particulares para alunos de fora, desde o final do século XVI. Já no século XVIII, os alunos que quisessem frequentar o curso público de Filosofia nos colégios jesuíticos, sem ter passado pelas aulas públicas de Humanidades, teriam que prestar exame de competência antes de serem admitidos<sup>21</sup>, conforme o Estatuto do Colégio de Artes de Coimbra, que também era lei no Brasil. Serafim Leite (1949), que expõe essa informação, não indica o conteúdo do exame, mas entende-se que a base para a continuidade dos estudos, seja no curso de Filosofia ou de Teologia<sup>22</sup>, era o estudo das Humanidades, e o Latim era a disciplina central.

Alguns movimentos, nessa época, foram feitos no sentido de que se abrissem aulas públicas de Latim nas cidades e vilas onde não havia Colégio da Companhia de Jesus<sup>23</sup>. Outra informação sobre a expansão das aulas diz respeito ao Colégio da Bahia. Em 1724, o número de estudantes externos era de cento e trinta (130), mas, como a demanda era crescente, construíram-se ou adaptaram-se novas salas. Além disso, desdobrou-se o curso de Humanidades da Bahia e uma parte dos professores foi destinado ao colégio do Rio de Janeiro que foi equiparado àquele.

Apesar das iniciativas de criação de aulas públicas de Humanidades, a maior parte ficou sob o comando da Companhia de Jesus. A distribuição das classes no Brasil, aparece com clareza no quinquênio de 1737-1741, conforme expõe Leite (1949, p. 152-4), sobre o Colégio da Bahia.

---

<sup>21</sup> A primeira vez que candidatos não alunos do Colégio da Bahia, fizeram o exame de aptidão, foi em 1717, em número de dois.

<sup>22</sup> Conforme Cunha (1986), no Brasil esses cursos eram considerados superiores.

<sup>23</sup> Em Pernambuco, em 5 de setembro de 1726, a Câmara de Goiana requeria ao Rei que se autorizasse os Carmelitas a abrirem estudos públicos de Latim, mediante o subsídio régio, a exemplo dos Franciscanos na Vila de Iguaraçu. Pelo que consta em documentos, o estudo público foi autorizado (LEITE, 1949).

O autor identifica catálogos anuais seguidos que permitem verificar a distinção das nomenclaturas das classes, bem como o número delas e os professores responsáveis. Por isso, entendemos que estes dados são relevantes para serem destacados:

**Em 1694:**

P. António Barbosa, Mestre dos Irmãos Humanistas.  
P. António Viegas, Mestre da Classe dos Humanistas externos.  
Prudêncio do Amaral, Mestre da 2ª Classe de Gramática.  
Pedro Pinto, Mestre da 3ª Classe de Gramática.  
Domingos Pereira, Mestre da Escola ínfima dos Meninos.

**Em 1737;**

P. Manuel Martins, Mestre dos "Irmãos do Recolhimento" ("Juniores separati").  
P. Comélio Pacheco, Mestre da 1ª Classe.  
António Álvares, Mestre da 2ª Classe.  
Gonçalo Alexandrino, Mestre da 3ª Classe.  
Alexandre de Carvalho, Mestre da 4ª Classe.  
P. Pedro da Silva, Mestre dos Meninos dos Primeiros Elementos.

**Em 1738:**

P. Francisco de Almeida, Mestre dos Irmãos do Recolhimento.  
P. Vitoriano da Cunha, Mestre da 1ª Classe de Gramática.  
António Pereira, Mestre da 2ª Classe.  
Alexandre de Carvalho, Mestre da 3ª Classe.  
Manuel de Melo, Mestre da 4ª Classe.  
P. Pedra da Silva, Mestre dos Meninos dos Primeiros Elementos.

**Em 1739:**

P. Francisco de Almeida, Mestre dos Irmãos do Recolhimento.  
P. António da Costa, Mestre da 1ª Classe de Gramática.  
António Pereira, Mestre da 2ª Classe.  
João de Lima, Mestre da 3ª Classe.  
João do Vale, Mestre da 4ª Classe.  
P. Pedro da Silva, Mestre dos Meninos dos Primeiros Elementos.

**Em 1740:**

P. João da Costa, Mestre de Retórica dos Irmãos do Recolhimento.  
P. José Nogueira, Mestre da 1ª Classe.  
João Barbosa, Mestre da 2ª Classe.  
Filipe de Almeida, Mestre da 3ª Classe.  
Domingos da Silva, Mestre da 4ª Classe.  
Félix Pereira, Mestre dos Meninos dos Primeiros Elementos.

**Em 1741:**

P. Inácio Teixeira, Mestre dos Irmãos do Recolhimento ("Juniores separati").  
P. Domingos de Sousa, Mestre da 1ª Classe de Gramática [Retórica e Erudição].  
Filipe de Almeida, Mestre da 2ª Classe [Construção].  
Domingos da Silva, Mestre da 3ª Classe [Sintaxe e Sílabas].

Francisco Antunes, Mestre da 4ª Classe [Rudimentos até pretéritos].  
Torquato Martins, Mestre dos Meninos [Gramática Portuguesa].

Pelos dados apresentados, podemos verificar que os alunos eram agrupados não em classes de desdobramento numérico (Classe A, Classe B do mesmo curso), mas em classes diferenciadas pelo grau dos estudos, representando cada Classe um grau. A Escola ou Classe dos Meninos correspondia ao ensino das primeiras letras à Gramática Portuguesa, que visava a habilitar para o ingresso na Classe de gramática ínfima (4ª Classe). Tanto a classe dos Meninos como a 4ª Classe, pertencem ao nível do ensino primário ou ensino das primeiras letras. As demais correspondiam ao ensino secundário, que organizava os alunos externos

em quatro Classes, onde, com a denominação de Gramática, recebiam a instrução humanística geral e nenhum aluno passava de uma Classe a outra sem ser aprovado na anterior, o que perfaz, para o estudante normal nos Cursos do Brasil, um período de quatro anos; e com os Rudimentos, cinco ou seis (LEITE, 1949, p. 155).

No ensino secundário estava presente uma gradação das classes do menos para o mais complexo - Gramática, Humanidades, Retórica. A classe não necessariamente tinha a equivalência de ano. Esse ensino ministrado pelos jesuítas, no que se considera o segundo período de sua ação educativa, é o que corresponde, efetivamente, ao ensino de tipo secundário no Brasil. A finalidade era “educar o europeu rico, inexistente na pessoa da grande maioria do menino brasileiro, desambientando-o, despatriando-o, desabrasileirando-o e começando a ter, por finalidade, uma educação estranha e de estrangeiros, que pouco ou nada tinham a ver com o Brasil” (TOBIAS, 1972, p. 83).

O curso secundário seguiu dentro desse espírito e teve por finalidade, principal e exclusiva, preparar para o curso superior. A instrução, que era gratuita, não mais objetivava somente formar os futuros missionários, mas “*quantos buscavam* o ensino nas aulas *públicas* do Colégio, quer para simplesmente se instruírem, quer para irem formar-se em Medicina e Direito na Universidade de Coimbra” (LEITE, 1949, p. 142, grifo nosso). A expressão “*quantos buscavam*” poderia ser entendida como de acesso para todos. Entretanto, aos negros escravos, grande parte da população brasileira dessa época, nunca foi facultado o direito à instrução. Somente a catequese lhes era oferecida quando interessava aos seus donos, como meio de apaziguar os ânimos e facilitar a subjugação e a exploração de sua mão-de-obra. O escravismo

era, para a empreitada da colonização, uma necessidade e, por isso, frente aos interesses econômico-políticos do Estado português, os jesuítas se calam em relação à escravidão do negro, apesar de terem defendido a liberdade indígena.

Na prática, o ensino secundário serviu à formação de padres, de quadros para a administração do empreendimento colonial e do Estado e à educação das classes dominantes. Eram educados os filhos de funcionários públicos, de senhores de engenhos, de criadores de gado, de oficiais mecânicos e, no século XVIII, de mineiros, que constituíam, no Brasil, a classe dominante.

Sendo assim, a distribuição da educação e da instrução estava subordinada ao fato de, no Brasil, coexistirem o elemento livre e o elemento servil (LEITE, 1949). Ainda, além da posição de classe, o acesso esteve condicionado ao gênero, pois somente os meninos brancos e mestiços frequentavam os colégios. As mulheres, os escravos e os índios eram excluídos. Essas condições determinaram a função social de cada um no modo de produzir a subsistência: trabalho intelectual de um lado; trabalho manual de outro. Daí termos herdado o preconceito em relação ao ensino profissional, o que perdura ao longo da história da educação brasileira.

A destinação do ensino secundário é perfeitamente compreensível e coerente quando atentamos para o fato de que o empreendimento colonial, sustentado na doutrina mercantilista, estava baseado em um modelo econômico agroexportador, constituído pelo tripé: economia agrária, latifundiária e escravista. Então, sendo o objetivo último o lucro, a função da população colonial era servir de instrumento às elites dominantes para atingir esse fim.

Nesse contexto, a instrução e a educação escolarizada eram de domínio e interesse da camada dirigente que tinha o papel de articular os interesses metropolitanos e as atividades coloniais. Logo, para Portugal assegurar a dependência econômica, era fundamental a dependência política, sustentada essa através da dependência cultural. Isso explica, em grande medida, o projeto educacional proposto para a colônia.

Dessa forma, se por um lado o ensino elementar, ministrado pelos jesuítas, teve um caráter mais democrático, uma vez que se dirigia aos índios, mamelucos e brasileiros, porque interessava salvar-lhes a alma e, ao mesmo tempo garantir a sua conformação ao projeto colonizador, o ensino secundário se caracterizou por ser aristocrático. Sua principal função era a educação das elites, a partir de uma tradição que se aproximava do ensino medieval. Isso porque a transplantação do ensino clássico-humanista ao Brasil não é correspondente à forma de vida

social a que estava vinculado na Europa, a partir do Renascimento, e que impulsionou esse tipo de ensino.

Enquanto na Europa a servidão começa a extinguir-se, no Brasil a escravidão é o meio para a produção das riquezas em uma economia essencialmente agrícola e extrativa. Nesse contexto, são praticamente desnecessárias as atividades intelectuais, o que torna limitada a distribuição da educação e da instrução, subordinadas à existência do homem livre e do homem escravo. A princípio, só o destino religioso justificava os estudos e os elementos fornecidos por ele. Posteriormente, os filhos da classe dominante buscaram os colégios, para uma formação letrada, ilustrada, como forma de acentuar as diferenças e o papel de classe que detinham no direcionamento da vida da colônia.

Nessa lógica, espalha-se sobre a colônia a cultura e os ideais europeus nos aspectos sociais, econômicos e políticos. Há uma transplantação cultural do modelo imposto por Portugal, que estava em consonância com a manutenção do poder do rei sobre a colônia. O papel da educação, como o da catequese, foi o de apoiar o projeto do Estado português ao mesmo tempo em que este subsidiou as condições para a missão jesuítica concretizar seus objetivos. Por isso, o projeto colonizador da metrópole abarca o projeto dos jesuítas e não o contrário.

O ideal pedagógico da Companhia de Jesus, que nasceu em 1534, no tempo da mais violenta revolução religiosa, compreendia que tão importante como a formação espiritual, era o desenvolvimento intelectual da juventude para a defesa da igreja, objetivando a formação de homens verdadeiramente cristãos. Por isso, a pedagogia do fundador da Companhia, S. Inácio de Loyola, estava “impregnada da doutrina do Evangelho, inteiramente iluminada pelas luzes da fé e guiada pelos preceitos da moral puríssima de Jesus Christo, único mestre infalível” (MADUREIRA, 1927, p. 354) que propõe aos seus filhos e discípulos. Será este o princípio primeiro e norteador das regras do *Ratio Studiorum*. Isso porque, para os jesuítas, a instrução sem a educação, longe de formar o homem, é um perigo para a sociedade. A educação é entendida em seu sentido amplo de formar o homem moral e religioso, educar é possibilitar a pessoa humana a receber a luz da fé e a salvar sua alma.

Nesse caso, “nega-se que os conhecimentos científicos possam jámais complementar as crenças moraes ou destruí-las”. O grande ideal da Companhia de Jesus estava em “converter em meio efficacissimo de regeneração e formação moral o ministerio do ensino”. Disso decorre o

primeiro artigo de todos os estatutos dos colégios jesuítas: “ministrar ao lado da instrução literaria e scientifica a mais esmerada educação civil e religiosa” (MADUREIRA, 1927, p. 355).

Os educadores jesuítas buscavam aliar o bom senso pedagógico a mais elevada formação moral e religiosa. Assim, o *Ratio Studiorum* deveria guiar “os alumnos com o criterio da intelligencia e o entusiasmo do sentimento ao termo de sua educação moral.[...] ‘*O impulso do sentimento sob o imperio da vontade, dirigida pela razão, e esta esclarecida pela fé*” (MADUREIRA, 1927, p. 395, grifo meu).

No conceito de Loyola, “tudo se deve subordinar ao bem do alumno e este á gloria de Deus, ‘*Tudo para o alumno e o alumno para Deus*” (MADUREIRA, 1927, p. 391, grifo do autor). Na visão de Madureira, a pedagogia de Santo Inácio não tinha fim político ou social, embora educasse efetivamente seus alunos de modo que vivessem em seu país e na sua época, promovendo o bem da sociedade, com brilhantismo e nas mais altas posições políticas e sociais. Nesse caso, discordamos do autor, pelos vários argumentos aqui já expostos, que confirmam o fim político e social da Companhia, podendo-se acrescentar seus fins e interesses econômicos. O próprio autor, ao referir-se sobre a posição de Ignácio de Loyola quanto a quem educar demonstra, muito claramente, os fins políticos e sociais da Companhia:

Não abriu Ignacio as escolas por aristocratica preferênciã em relação às classes superiores, mas porque: *não podendo fazer tudo*, entendia que, educando as classes altas, derramava o bem com maior efficacia e sobre o maior numero, pelo influxo que, por meio delas, exerceria nas classes inferiores, alcançando assim a *maior glória de Deus* (MADUREIRA, 1927, p. 391, grifo do autor).

Sem dúvida, um ensino aristocrático que, no Brasil, se estabelece com propriedade após a morte de Nóbrega e de sua proposta, que tinha sinais de uma maior democratização do ensino, como exposto anteriormente. Portanto, não é a concepção de liberdade que norteará a ação jesuítica no Brasil. Conivente com a escravidão e com os interesses exploratórios de Portugal, a educação jesuítica esteve voltada aos interesses da classe dominante, num processo de aculturação, que não respeita a liberdade e decorre do meio cultural do colonizador, no caso os portugueses, para os colonizados (SAVIANI, 2004). O Estado financiava a Companhia, portanto a decisão sobre quem educar/instruir era uma escolha com anuência do poder estatal.

No *Ratio* ocorre um entrelaçamento nas funções da instrução e da educação, visando à formação do homem cristão. Por isso, Madureira (1927) propõe a análise do *Ratio* sob três eixos:

como programa e método de ensino; como sistema de formação dos professores e como método de educação religiosa, intelectual, moral, disciplinar, física e higiênica. Buscaremos, a seguir, então, explicitar como se deu a organização do ensino secundário no Brasil, com base nas orientações do *Ratio Studiorum*, especialmente como programa e método de ensino, mas destacando as especificidades dos outros aspectos citados para este nível de ensino. Para tratar da proposta pedagógica jesuítica tomamos por base o documento “*Organização e Plano de Estudos da Companhia de Jesus*” (1952) e a obra “*A liberdade dos índios, a Companhia de Jesus, sua pedagogia e seus resultados*”, de J. M. Madureira (1927), além de outras obras complementares.

#### 1.2.2.1 A organização do ensino secundário no *Ratio Studiorum*

É característica essencial do sistema do *Ratio Studiorum*, uma tríplice unidade: unidade de professor, unidade de método e unidade de matéria. Isso significa que o mesmo professor deve acompanhar os mesmos discípulos desde o início até o fim de cada curso. Ao mesmo tempo em que o corpo de professores deve ser formado a partir dos mesmos princípios, visando ao mesmo fim, através dos mesmos meios. Também, todos os professores seguiam o mesmo método, com a organização das matérias de modo que explorassem ao máximo o pensamento de poucos autores. O cultivo da disciplina, da atenção e da perseverança nos estudos era uma das principais preocupações dos professores para facilitar o ensino e para desenvolver o caráter do futuro sacerdote ou do cristão leigo. Como detalha Madureira (1927, p. 461):

Unidade de professor e identidade de alumnos, unidade de methodo, unidade de matéria, unidade de auctor na mesma matéria, unidade de direcção; corpo de professores animados dos mesmos principios, formados na mesma escola, visando o mesmo fim, empregando os mesmos meios, – eis a *unidade e concentração completa e a formula lapidaria do Ratio Studiorum*, o que representa também a tradição jesuitica no methodo de ensino.

Para a garantia dessa unidade, os redatores do *Ratio* entenderam a necessidade de traçar Regras para todos os membros, determinando a cada um o seu officio e a cada curso o seu grau, para que cada classe correspondesse a capacidade dos alunos e estes, por sua vez, estivessem em condições para acompanhar a classe. Assim, o *Ratio* compõem-se de regras para o Provincial, o Reitor, o Prefeito dos Estudos até o mestre menos graduado, visando a definir as diretrizes para o bom andamento e resultado da educação e da instrução.

Para dar conta dessas diretrizes, o programa oficial de ensino da Companhia no Brasil estava dividido em quatro períodos sucessivos e propedêuticos: o Curso Elementar ou Escola de rudimentos; o Curso de Humanidades (chamados Estudos Inferiores); o Curso de Filosofia e Ciências (conhecido como Curso de Artes) e o Curso de Teologia e Ciências Sagradas (chamados estudos Superiores).

Os primeiros três cursos formavam uma hierarquia, mas só a Teologia era ensinada por si mesma. Desse modo, os demais cursos e disciplinas eram ensinados como preparação para a Teologia, “como meios postos á disposição do theologo, que, assim, poderá comunicar, com plena competencia, autoridade e dextreza, e de modo agradável e apos, a doutrina sancta”. Nesse sentido, continua o autor, se não apresentasse bons teólogos, a Companhia não teria cumprido sua missão de ensinar, ou seja, “de elevar as almas a Deus; as sciencias são meio, a theologia é o *meio principal e o mais directo*; sem ella o ensino poderá ser brilhante, nunca, porém, seguro nem efficaz” (MADUREIRA, 1927, p. 407).

Conforme tese defendida por Cunha (1986) em “A Universidade Temporã”<sup>24</sup>, o Curso de Humanidades correspondia ao Curso Secundário e era preparatório ao ensino superior. Nesse caso, longe das polêmicas relacionadas à designação “universidade”, termo usual na Europa para designar o ensino superior, no Brasil, no período colonial, podemos considerar como superior o ensino de filosofia, teologia e matemática (o do Colégio da Bahia). Na visão do autor, eram cursos que visavam a ministrar um determinado saber dominante considerado superior; esse saber estava hierarquizado, de modo a existir saberes dominantes inferiores, como o domínio da leitura e da escrita na língua dominante, e saberes dominantes superiores, como o domínio de práticas letradas mais complexas, da filosofia e da teologia.

Nessa lógica, entendemos que o ensino secundário, como nível intermediário ao ensino superior, pode ser considerado um saber dominante superior, destinado também às classes dominantes. Ainda, cabe esclarecer que esses cursos considerados superiores no Brasil, não foram reconhecidos oficialmente por Portugal, apesar de seguirem o mesmo plano pedagógico e até reproduzir os rituais das universidades europeias. Os alunos graduados em Artes na Bahia eram obrigados a repetir o curso em Coimbra ou Évora, ou prestar exames de “equivalência”.

---

<sup>24</sup> Para maior aprofundamento sobre o ensino superior na Colônia, consultar “A Universidade Temporã” (CUNHA, 1986).

O ensino secundário, eminentemente literário de base clássica, era o alicerce de toda a estrutura do ensino jesuítico. Na concepção do *Ratio Studiorum*, o currículo essencialmente humanista, era adequado, pois o objetivo era formar o homem, tornando-o “mais homem” (AZEVEDO, 1976).

O Curso de Humanidades tinha uma duração aproximada de seis anos e estava dividido em cinco classes: a gramática, dividida em superior, média e inferior; as humanidades e a retórica. As classes representavam os estágios de progresso do aluno e não estavam, necessariamente, atreladas a uma unidade de tempo ou série. Além do estudo direto de duas línguas, o grego e o latim, consideradas disciplinas dominantes, a elas subordinavam-se a língua portuguesa, a história e a geografia que eram abordadas a partir da leitura de textos clássicos. As classes de gramática tinham o objetivo de preparar o aluno para uma expressão clara e exata; a classe de humanidades buscava atingir uma expressão rica e elegante; a classe de retórica objetivava uma expressão poderosa e convincente. Podemos perceber que esse conteúdo era a reedição do *Trivium*<sup>25</sup> da Idade Média.

De acordo com Inácio de Loyola, o fim próprio da Companhia de Jesus era a evangelização, tanto na Europa como fora dela. Por isso, a necessidade de uma preparação adequada dos evangelizadores, o que implicava o conhecimento, pelo jesuíta, da língua do país a que fosse destinado.

O currículo do curso de Humanidades, sem alterar sua essência, sofreu adaptações para atender especificidades próprias do contexto da colônia. O ensino do português foi a primeira necessidade educacional e fazia parte do currículo do ensino elementar e do ensino secundário. O tupi também foi matéria de estudo para uso cotidiano no contato com os indígenas ou quando, no colégio, fazia-se necessário para o entendimento de certas situações. No ensino dessas línguas o método direto era o utilizado. No caso do português, podia ser utilizado sem restrições nos recreios e feriados.

O curso elementar e o curso de Humanidades eram ministrados para crianças e jovens não pertencentes à Companhia de Jesus e tinha a função de seleção e recrutamento de futuros religiosos, que concluiriam seus estudos nos cursos superiores de Artes e Teologia, ou para

---

<sup>25</sup> O *Trivium* era composto pelo estudo da “Gramática (quatro séries), com o objetivo de assegurar a expressão clara e precisa; a Dialética [no *Ratio* foi chamada de Humanidades] (uma série), destinada a assegurar a expressão rica e elegante; e Retórica (uma série) com o que se buscava garantir uma expressão poderosa e convincente” (SAVIANI, 2004, p. 127).

encaminhamento aos cursos profissionais da Universidade de Coimbra. Por isso, esse ensino era acessível a uma minoria que, por não precisar produzir as condições materiais para a sobrevivência, dedicava-se ao “cultivo do espírito”, a uma educação literária, humanista e ilustrada.

O ensino secundário, nesse contexto, cumpre sua função em consonância com o modo de produção que se desenvolve no Brasil: de um lado, os proprietários de terras; de outro os escravos; no controle das atividades econômicas da colônia, um Estado centralizador e mercador, que orientou a colonização num modelo definido como *plantation*, caracterizado pela monocultura, pela grande propriedade e pela exploração da mão-de-obra escrava, voltado a agroexportação.

Essa forma de economia não possibilitou o desenvolvimento da vida social na colônia e prevaleceram, assim, os interesses mercantilistas e religiosos. Nas palavras de Nunes (2006, p. 40), foi um “pacto mercantilistasalvacionista” que alia a economia predatória-exploratória ao conteúdo cultural e ideológico transplantado da metrópole e disseminado pelos padres da Companhia de Jesus. Herdamos, de Coimbra, um modelo de ensino secundário essencialmente humanista, formalista e academicista, caracterizado pelas concepções medievais e voltado para a formação ilustrada da nobreza. Um modelo adequado à formação da classe dirigente comprometida com a manutenção da estrutura econômica de exploração da colônia. Por isso, essa educação foi um dos fatores que contribuiu para a construção e para a manutenção das estruturas de poder, tornando-se “símbolo de classe”.

Por ser a educação escolarizada símbolo da classe econômica e politicamente dominante, logo as camadas dominantes coloniais que agiam de acordo com as determinações da corte portuguesa, perceberam a importância e o poder que representava essa educação para a formação de seus representantes políticos. Por isso, os filhos dos senhores de engenho foram os primeiros a buscar esta educação (NUNES, 2006).

O plano de estudos do *Ratio Studiorum* apresenta um conhecimento ilustrado que se propõe a um papel educativo da classe dirigente, vinculado à necessidade de fortalecimento do projeto hegemônico colonial. É uma proposta transplantada de Portugal, portanto inorgânica, mas que guarda organicidade com o projeto colonial proposto. Por isso, um currículo ilustrado e propedêutico, não para uma sustentação orgânica das estruturas de poder, mas para a manutenção da hegemonia política de um grupo no poder. Nesse caso, o currículo proposto pelo *Ratio* cumpre

com o objetivo dos jesuítas de uma proposta de educação universal e não pensada de acordo com as necessidades dos contextos em que se insere. Ao mesmo tempo, é um tipo de ensino em sintonia com o projeto colonial português, porque, como já afirmado, a realidade produtiva e econômica da colônia dispensava a formação escolar para a maioria da população. Dessa forma, o currículo do ensino secundário atendia ao objetivo de formação de uma pequena parcela da população e estava em sintonia com a proposta que se desenvolvia também na Europa e, em especial, em Portugal.

A fim de compreender melhor essas questões e possibilitar uma visão de conjunto da proposta do *Ratio*, apresentamos uma descrição da organização curricular do Curso de Humanidades, destacando o conteúdo proposto, os autores explorados e as estratégias didáticas empregadas.

#### *1.2.2.2 O currículo do Curso de Humanidades*

O curso de Humanidades foi o de maior difusão na colônia e objetivava preparar o aluno para a “arte acabada da composição e da escrita”, desenvolvendo uma expressão perfeita. Era a base para a continuidade da formação na carreira eclesiástica ou nas profissões liberais. Não era um ensino peculiar ao Brasil, mas a todo mundo culto de todas as nações modernas.

Esse ensino secundário se caracterizou essencialmente humanista, tendo como princípio as línguas clássicas, tais como se apresentaram nas obras primas da antiguidade e de acordo com Quintiliano (*De Institutione oratória*), que inspirou muitos das orientações para o programa e para o método do *Ratio*. A orientação humanista tinha por objetivo o “desenvolvimento simultâneo e gradual das faculdades intelectuais, morais e estéticas do aluno, e não [...] a aquisição extemporânea de grande cópia de conhecimentos” (MADUREIRA, 1927, p.402). Então, os conhecimentos científicos e literários só tinham valor na medida em que contribuíssem para a formação do homem, caso contrário a erudição seria apenas um “verniz vistoso”, mas superficial. Os jesuítas entendiam que “a formação clássica abre a inteligência para todos os outros estudos” (MADUREIRA, 1927, p. 405).

Entretanto, não ocorreu uma busca mais ampla dos clássicos greco-latinos. Estes, apesar de permanecerem no trabalho didático, estavam sujeitos a mutilações e à censura, para servir a visão de mundo da Igreja Católica. A tradição escolástica não tinha os pensadores do mundo

antigo como fontes inquestionáveis do conhecimento. Assim, a Contra-Reforma, através do *Ratio*, permaneceu fiel à tradição católica de combate aos livros inoportunos à sua ideologia.

O currículo estava organizado em três matérias centrais – a gramática, as humanidades e a retórica –, que guardavam uma sequência e uma relação entre si quanto aos conteúdos específicos de cada uma. A todas são especificados os conteúdos, as obras a serem exploradas, o método de ensino e os exercícios a serem realizados pelos alunos. Sobre estas questões passamos a tratar a seguir.

### **O ensino da gramática:**

O ensino da gramática era dividido em três graus: ínfima, média e superior ou suprema, estudados a partir da Gramática Latina do Pe. Manoel Álvares, recomendado no *Ratio*, livro de texto ou de consulta adotado nos colégios de todos os Continentes. A adoção do manual de gramática como instrumento mais eficaz na orientação do trabalho didático, substituiu boa parte dos pensadores clássicos a partir de então (LEITE, 1949; ALVES, 2001).

A Língua Oficial só tinha espaço como matéria específica nas escolas de primeiras letras em que se ensinava a Gramática Portuguesa. Entretanto, para o estudo do latim, através da “Arte de Gramática”, do Pe. Manuel Álvares, o professor necessitava lançar mão dos conhecimentos da Gramática Portuguesa. Também, em todos os Colégios, localizados em Portugal e seus domínios, havia prosódias<sup>26</sup> da língua portuguesa e dos grandes escritores vernáculos em prosa e verso. Com o *Ratio* e a reorganização dos estudos gerais, o Grego também começou a ser estudado no Brasil, visto que na primeira fase da educação jesuítica foi substituído pela língua Tupi. Dessa forma, mesmo que sem tanta amplitude, a VIII Congregação Geral (1645-1648) recomendou o estudo das letras gregas na colônia, para que ao menos as noções gerais da língua fossem estudadas (LEITE, 1949).

O grau de gramática ínfima (3ª Classe) tinha por objetivo aprender os rudimentos da gramática, especialmente, as regras mais gerais da sintaxe. O estudo começava, nesse grau, com as declinações até a construção comum dos verbos. Se houvesse necessidade essa classe poderia ser subdividida em inferior e superior, com conteúdos distintos para cada uma. Nas preleções<sup>27</sup>, o

---

<sup>26</sup>Conforme o dicionário Houaiss (2004, p. 602) corresponde a “1 pronúncia correta das palavras quanto à acentuação e à entonação; 2 parte da gramática que estuda a emissão dos sons da fala”. A prosódia era uma espécie de exercício em que se buscava a pronúncia correta das palavras quanto à acentuação e à entonação.

<sup>27</sup> Palestra com fins educativos ou didáticos; aula; lição (HOUAISS; VILLAR, 2004, p. 591).

professor explicava as cartas mais fáceis de Cícero e as primeiras noções de grego. Nas correções de trabalhos escritos, o professor deveria apontar as faltas cometidas nas regras de gramática, de ortografia e de pontuação. Durante a correção destes trabalhos, o professor deveria passar aos alunos exercícios variados, tais como: traduzir para o latim um ditado vernáculo ou um trecho de Cícero, de acordo com as regras da sintaxe; articular ou compor concordâncias; copiar grego; entre outros (ORGANIZAÇÃO e Plano de Estudos da Companhia de Jesus, 1952).

No grau da gramática média (2ª Classe), percorria-se toda a gramática para seu conhecimento integral, não exaustivo e perfeito, mas suficiente. De grego, os nomes, os verbos e as formações mais fáceis. Quanto aos autores, nas preleções, estudavam-se cartas familiares de Cícero, algumas poesias muito fáceis de Ovídio e algum autor grego de fácil compreensão, se o Prefeito achasse conveniente, como o catecismo grego e a tábula de Cebes. Na correção dos exercícios, o professor deveria apontar as faltas cometidas contra as regras da gramática, da ortografia e da pontuação, explicar tudo de acordo com as regras da gramática e lembrar ao aluno as conjunções e as noções elementares. Também, durante a correção de trabalhos escritos, o professor deveria passar aos alunos exercícios variados, tais como: traduzir em latim um ditado vernáculo, para imitação de um autor ou aplicação das regras da sintaxe; traduzir para o vernáculo e para o latim trechos de Cícero; selecionar as regras de gramática aprendidas para propor questões aos êmulos<sup>28</sup>; escrever em grego e outros trabalhos semelhantes. Para a gramática média são propostos desafios ou exercícios de aula, como por exemplo: versar sobre falhas descobertas nos trabalhos dos êmulos, discutir pontos que estudaram na primeira hora, efetuar traduções e variações de frases vernáculas, empreender flexões de nomes e verbos, entre outros (ORGANIZAÇÃO..., 1952).

No grau da gramática superior (1ª Classe), exigia-se conhecimento completo e perfeito da gramática e a notícia da prosódia latina que se aprendia em versos. No grego, prosseguia-se o estudo das regras gramaticais. Para as preleções, escolhiam-se livros de maior dificuldade entre os de Cícero, S. Crisóstomo, Esopo e semelhantes (ORGANIZAÇÃO..., 1952; MADUREIRA, 1927). No primeiro semestre, eram tratados textos em prosa, com as cartilhas mais importantes de Cícero *ad familiares, ad Atticum, ad Quintum fratrem*; no segundo semestre, também de Cícero, de Senectute, de Amicitia, ou outros livros semelhantes. Quanto à poesia, no primeiro semestre

---

<sup>28</sup> A emulação era um exercício de competição entre os alunos, a fim de que estes buscassem igualar-se ou superar seu rival, concorrente (êmulos).

eram estudados trechos seletos de Catulo, Tibulo e Propércio, Éclogas de Virgílio, ou ainda os livros mais fáceis do mesmo autor como o 4º das Geórgias, ou o 6º e 7º da Eneida. Nas três classes de gramática, como texto, adotou-se a gramática do P. Álvares (FRANCA, 1952).

Como na gramática média, o *Ratio* destaca a importância de o professor apontar as faltas cometidas contra as regras de gramática, de ortografia e de pontuação, bem como as faltas cometidas na elegância e na imitação dos clássicos. Também, durante a correção dos trabalhos escritos, o professor deveria passar exercícios aos alunos, como: traduzir para o latim um ditado em vernáculo, traduzir lições de Cícero do latim para a língua pátria, identificar das regras explicadas, dificuldades e locuções para propor aos êmulos, fazer versos, escrever em grego e outros semelhantes. Nas classes de gramática, todos os dias, os alunos deveriam apresentar trabalhos escritos, exceto no sábado.

Na preleção da gramática superior, o professor deveria obedecer a seguinte forma: 1) resumir o assunto em latim e em vernáculo; 2) interpretar cada período em latim seguido da exposição vernácula; 3) retomar o trecho do início e explicar o sentido e a derivação de duas a três palavras, esclarecer metáforas, a mitologia e a história, destacar duas a três frases elegantes; 4) por último percorrer o trecho em vernáculo mais elegante, podendo ditar de forma breve o assunto em latim, as observações, as propriedades e as frases. Na preleção em grego, o professor deveria seguir o mesmo processo. Os desafios versariam sobre aspectos semelhantes à gramática média, em nível mais elevado.

Conforme Madureira (1927), após três ou quatro anos de gramática os alunos estavam preparados para a classe de humanidades, aqui denominado pelos jesuítas como uma classe especial, intermediária entre a gramática e a retórica.

### **O ensino das humanidades:**

O objetivo da classe de humanidades “era formar o estylo, aperfeiçoando os estudos grammaticaes e preparando a base da eloquência e da poesia” (MADUREIRA, 1927, p. 400). Para isso, três meios eram utilizados: “o conhecimento da língua, alguma erudição e uma introdução breve aos preceitos da Retórica” (ORGANIZAÇÃO..., 1952, p. 199).

Para o conhecimento da língua explicavam-se, brevemente, noções de retórica e aperfeiçoava-se o estudo de autores tidos como de melhor conhecimento da língua latina, buscando-se a propriedade dos termos e a riqueza de vocabulário. Os livros escolhidos para o

latim eram as obras de filosofia moral de Cícero, estudadas no primeiro semestre; no segundo semestre os historiadores César, Salústio, Tito Lívio e Curtius; e os poetas Virgílio e Horácio, como matéria abundante para leitura e para formar e apurar o bom gosto para as lições de retórica, no segundo semestre, era recomendado um breve resumo de Cipriano Soares e outras orações mais fáceis. No estudo do grego aprofundava-se a sintaxe e alguns autores para que o aluno aprendesse a escrever alguma coisa em grego (ORGANIZAÇÃO..., 1952).

Os conhecimentos de história e de geografia eram ministrados, através da leitura e compreensão de textos, para estimular e recriar a inteligência, sem impedir a atenção à língua. Dessa forma, “o próprio Curso de Humanidades incluía as noções indispensáveis à exacta compreensão dos textos, alguns dos quais essencialmente históricos, como, entre outros, César, Salústio, Quinto Cúrcio, Tito Lívio e Suetónio [...]” (LEITE, 1949, p. 169).

Já no século XVI, ao fundar-se a Companhia de Jesus, nenhum colégio ou universidade do mundo ensinava História em curso próprio. Na Europa, ensinava-se história grega e romana na classe de humanidades como subsídio útil à boa interpretação dos clássicos. No século XVII, foi introduzido o curso de história pátria e história geral no currículo. Para essas aulas havia compêndios de diversas procedências: europeia, portuguesa ou outras. O primeiro livro das Escolas da Companhia foi “O Epítome de Tursellini” - "Historia do Mundo desde o princípio dele até 1598", utilizado como texto suplementar ou de consulta.

No Brasil, foi escrito o compêndio escolar, o Epítome Cronológico, Genealógico e Histórico, do P. António Maria Bonucci, que escreveu variados livros com tendência para o didatismo e para a vulgarização. O seu Epítome, em português, é um misto de história sacra e de história profana e dividiu-o em quatro livros. Na Dedicatória ao "Senhor Nicolao Lopes Fiuza", é datado de 23 de Junho de 1701. Além deste, Simão de Vasconcelos se destacou precisamente como historiador, através da obra "Notícias antecedentes, curiosas e necessárias das causas do Brasil", publicado em 1663. O autor possuía uma grande cultura geral, científica e histórica do seu tempo, em particular no que se refere à América e ao Brasil (LEITE, 1949).

A geografia também se fez presente na prática pedagógica dos jesuítas, em todas as nações e sua contribuição para os conhecimentos geográficos do Brasil foi expressiva: são bem conhecidos os cinco Roteiros de Antonil (1711) de S. Paulo a Minas, do Rio a Minas, o caminho novo do Rio a Minas, da Bahia à Minas e o das boiadas do Rio de São Francisco. Além disso, é grande o número de obras de Geografia presentes nos inventários dos grandes Colégios, como do

Rio de Janeiro, do mesmo modo colégios menores como o Colégio da Vigia. Sobre a presença de obras de História e Geografia nos colégios do Brasil, destaca Serafim Leite (1949, p. 171):

As obras de História constituíam um dos grandes setores das bibliotecas dos Colégios, nos seus diversos ramos de história religiosa, civil, militar, biográfica, literária, com colecções nacionais e estrangeiras, de autores que conservam ainda hoje o seu prestígio, dicionários históricos, e também, quando começaram a publicar-se, jornais e revistas da história das ciências e das artes. A Geografia, também, presente com seus livros, Corografias, Atlas e Mapas de Portugal e do Mundo, em todos os grandes Colégios, como consta dos respectivos inventários, completava esta secção de ensino.

O professor deveria explicar, em dias alternados, a gramática e oferecer informações sobre o autor. Na gramática, estudava-se a sintaxe e a teoria dos acentos. Quanto ao estudo dos autores, no primeiro semestre priorizava-se a interpretação de textos em prosa, dos discursos de Isócrates, S. João de Crisóstomo e São Basílio; algumas epístolas de Platão, Sinésio e outras semelhantes. No segundo semestre, centrava-se na leitura de poesias de Focílides, Teognides, S. Gregório Nazianzeno, Sinésio e outros. A explicação, de acordo com o nível dessa aula, deveria ser mais ao conhecimento da língua do que à erudição (MADUREIRA, 1927; ORGANIZAÇÃO..., 1952).

Para a aula de humanidades, a regra cinco (5) orienta que poderia ser levemente marcada com ornamentos de erudição quando a explicação de algum trecho assim o exigir. Entretanto, o professor deveria concentrar sua maior atenção nas observações relativas à língua latina, na força e na etimologia das palavras a partir de autores antigos; no emprego das expressões, na imitação do autor; deveria também exprimir em vernáculo algum aspecto que pudesse contribuir para a interpretação do autor; ao explicar uma oração, deveria examinar as regras da arte e, por último, se fosse conveniente, traduzir tudo para o idioma pátrio.

Na aula de humanidades, conforme a regra sete (7), o desafio ou os exercícios escolares deveriam versar sobre: os erros que um aluno descobriu no trabalho de outro, perguntas relativas aos pontos de estudo, recitação decor de frases dadas pelo professor, aplicação dos preceitos do estilo epistolar e da retórica sobre perguntas feitas acerca da quantidade de sílabas, sobre a interpretação de algum autor latino ou grego, a formação de palavras gregas, entre outras.

Após a classe de humanidades o aluno estava preparado para ingressar na classe de retórica, que tinha, junto com a gramática latina, uma importância central para a formação do orador, qualidade fundamental para a formação do sacerdote.

### **O ensino da retórica:**

A última classe do curso de Humanidades, a Retórica, tinha por objetivo “formar o perfeito orador e adestrar o aluno na arte da poesia” (MADUREIRA, 1927, p. 401). Nesse grau, buscava-se a expressão perfeita em prosa e em verso, abrangendo os conhecimentos teóricos e práticos da arte do bem dizer e uma erudição mais rica em conteúdo, como história, arqueologia, entre outros. A duração do ensino de retórica não foi estabelecido com precisão pelo *Ratio*, sendo em média de dois anos. O tempo de aula diário era de 2 horas pela manhã e pela tarde e no mínimo 2 horas em dia de feriado.

No contexto da Contra-Reforma, a Igreja católica defendeu a transmissão oral das duas fontes de revelação, a tradição e as Escrituras. Na relação entre a Igreja e a Monarquia, a palavra foi o meio principal para civilizar a nova terra. Não por acaso, a Retórica é o elemento central do currículo nos colégios jesuítas, em que eram ensinadas especificamente as técnicas, as artes e as letras em geral, segundo o modelo da retórica aristotélica e das versões latinas. Por conseguinte, a retórica era o instrumento dos pregadores nas diversas circunstâncias da vida religiosa (HANSEN, 2000, p. 19-41).

O ideal a ser atingido era a figura do orador sacro que, por meio da eloquência, buscava a adesão dos fiéis, condição indispensável ao domínio ideológico da igreja Católica. O discurso deveria atender “não só ao que é útil senão também à beleza da expressão” (ORGANIZAÇÃO..., 1952, p. 192). Nesse caso, o *Ratio* faz uma concessão às reivindicações burguesas de um ensino prático e de caráter utilitário.

Para alcançar esse ideal, o curso abrangia três pontos principais de estudo: regras de oratória, de estilo e de erudição. Para ensinar as regras, eram utilizados livros de Cícero e de Aristóteles. Para formar o estilo, as obras de Cícero eram centrais, ainda que devessem se conhecer os melhores poetas e historiadores clássicos. A erudição deveria ser buscada na história e nos costumes dos povos, a partir de autores abalizados e de acordo com a capacidade dos alunos.

Para o estudo do grego, pertencente à retórica, o professor deveria ensinar a medida das sílabas e um conhecimento mais completo dos autores antigos e clássicos, como Demóstenes, Platão, Tucídides, Homero, Hesíodo, Píndaro, entre outros. Ainda, na classe de retórica, estudava-se a história, a geografia, a cronologia, a mitologia, a topografia, a literatura, entre outros assuntos que pudessem contribuir para formar um “espírito ilustrado”. Nesse campo, ao

professor era dada liberdade para que, sem perder a unidade do plano, pudesse ampliar o conhecimento do aluno para uma formação literária tida como brilhante (MADUREIRA, 1927; ORGANIZAÇÃO..., 1952).

Nesse sentido, ao professor cabia ensinar, simultaneamente ao currículo central e a partir dos textos estudados, os demais conhecimentos considerados úteis e necessários: o vernáculo, a história, a geografia. Esses conhecimentos não tinham estatuto autônomo, mas eram ensinados, concomitantemente, na leitura, na versão e em comentários dos autores clássicos.

Os exercícios de memória, de acordo com a regra três (3) do professor de retórica, era condição indispensável à formação do retórico. Por isso, ao professor cabia determinar o que e quanto se deveria aprender (decorar), de que modo e quando recitar. Alertava a regra para que as lições não fossem demasiado longas para serem aprendidas decor.

Devido a importância atribuída à correção de todos os trabalhos escritos dos alunos, o *Ratio* prevê na regra cinco (5) que enquanto o professor estiver fazendo este trabalho, durante a aula, aos alunos cabe desenvolver exercícios como: imitar um trecho de algum orador ou poeta; fazer uma descrição; variar a mesma frase de diferentes modos; traduzir trechos em prosa grega para o latim, e vice-versa; passar uma forma poética para outra; compor epigramas, inscrições, epítáfios; adaptar certos assuntos ou figuras de retórica; tirar dos tópicos argumentos para um determinado assunto.

Na classe de retórica, são orientados dois tipos de aula: uma relativa à teoria, em que se explicavam as regras; a outra, ao estilo, em que se explicavam as orações. Em ambas, o professor deveria atender a duas questões: os autores a escolher (conforme abordado acima) e o método a seguir na explicação. Como exemplo, citamos abaixo como deveria ser feita a explicação das regras, pelo professor:

Quanto ao método de explicação, os preceitos expliquem-se do seguinte modo: Em primeiro lugar torne-se claro o sentido da regra; se oferecer alguma obscuridade e os intérpretes não estiverem de acordo, comparem-se as suas opiniões. Em segundo lugar citem-se outros autores retóricos que tratam do mesmo assunto, ou do mesmo autor outros lugares em que ensina o mesmo. Em terceiro lugar apresente-se alguma razão da regra. Em quarto lugar aduzam-se alguns trechos semelhantes e bem notáveis, de oradores e poetas, em que se aplica a regra. Em quinto lugar, acrescente-se, se for o caso, alguma coisa de história e erudição de várias fontes, relativa ao assunto. Mostre-se enfim como a regra se pode aplicar às circunstâncias atuais e faça-se esta aplicação com o maior apuro na escolha e elegância das expressões (ORGANIZAÇÃO..., 1952, p. 195).

Verificamos, então, em cada uma das matérias do currículo, uma detalhada orientação dos caminhos a serem percorridos pelo professor, junto a seus alunos. Como uma proposta universal, tratou-se de um currículo indistintamente aplicado e, nesse caso, o detalhamento era uma condição para a garantia da aplicação de sua proposta.

O currículo propõe um modelo cultural coerente com os fins ético-religiosos da Companhia que, por sua vez, vincula-se ao modelo econômico-político e social do Estado português. De caráter antimodernista, formalista e aristocrática, conforme Saviani (2007, p. 58), essa formação corresponde ao que na modernidade passa a ser conhecido como pedagogia tradicional. Esta se caracteriza por uma visão essencialista de homem, em que à educação cabe moldar o ser humano para que atinja a máxima perfeição e semelhança com seu criador, Deus. Ao homem cabe empenhar-se para atingir essa perfeição. Os jesuítas cuidaram para que quase nada escapasse ao seu controle e fizeram dos colégios um instrumento de formação da classe econômica e politicamente dominante da colônia.

O currículo proposto, do tipo retórico-gramatical, para a formação das classes dirigentes abarcou os elementos ideologicamente mais neutros dos estudos humanistas, exercendo uma grande influência nos costumes e na cultura da época, em uma sociedade colonial dominada pela ideologia do Estado português, praticamente alheio às mudanças difundidas na Europa no alvorecer da modernidade. Os jesuítas representam as instâncias mais atrasadas do pensamento europeu e do modelo de desenvolvimento em curso do mundo moderno.

### *1.2.2.3 Métodos de ensino*

O método expositivo foi a essência da educação jesuítica: as sabbatinas, as disputas semanais e anuais, os exercícios, as recapitulações, os exemplos concretos e acessíveis eram estratégias fundamentais. Além disso, o teatro, as festas, o recreio foram meios utilizados para tornar os padres e a religião mais simpáticos e acessíveis aos seus alunos.

Na regra dezoito (18), comum a todos os professores das classes inferiores, especifica o costume de falar latim, exceto nas aulas em que os discípulos o ignoram. Na aula não era permitido o uso do idioma pátrio, punindo-se com nota desfavorável os negligentes. O professor deveria, então, falar sempre latim. Outro aspecto destacado, na regra vinte e três (23) é a correção do maior número de trabalhos escritos de cada aluno, pois essa prática resultaria “muito e grande

fruto”. Para isso o *Ratio* previa momentos para o professor desempenhar essa função: durante a recitação da lição decor, no momento da aula em que os alunos fizessem exercícios escritos e ainda em casa, “se quiser” (ORGANIZAÇÃO..., 1952, p. 185).

Para atingir os objetivos de cada classe, o método do *Ratio* privilegiou uma variedade de exercícios para o aperfeiçoamento do cultivo intelectual. Nesse sentido, conforme Madureira (1927), encontra-se no *Ratio* o verbo exercitar – “exercere”, por mais de quarenta vezes, no ativo e no passivo, em diversos tempos, números e derivados. O trabalho do aluno consistia em entregar-se ao estudo com seriedade, ouvir os mestres em silêncio e com atenção, preparar as lições com cuidado e propor as dúvidas que surgissem, tomar nota do mais importante e interessar-se por todos os exercícios escolares.

O exercício da memória era fundamental no método, mas como verificamos no trecho a seguir, só teria valor decorar as lições depois de explicadas e compreendidas: “A memoria se exercita e se enriquece, decorando preceitos (bem explicados, bem entendidos e bem applicados) e os trechos escolhidos dos auctores (commentados historicamente, analysados grammatical e litterariamente, repetidos e bem digeridos) [...]” (MADUREIRA, 1927, p. 466). Também, na Regra dezenove (19) dos professores das classes inferiores, fica claro que os exercícios de memória deveriam ser feitos a partir de trechos explicados na aula, já bem repetidos e compreendidos. Na classe de retórica, na regra três (3) do professor de retórica, prescrevia-se o contínuo exercício da memória, sendo que ao professor cabia destinar o que convinha decorar e como recitar.

Em todos os aspectos do ensino, os jesuítas entendiam que a aprendizagem depende dos exercícios: a imaginação se desenvolve através da variedade de composições; a mão se adentra com a caligrafia; a expressão oral se aprimora ao recitar as lições e declamar trechos escolhidos; a vontade se inflama nas discussões, desafios e disputas; o entendimento das regras expostas pelo professor se concretiza pela escrita do aluno. Nessa perspectiva, “a escola torna-se, segundo o *Ratio*, quando dirigida por um habil e diligente professor, uma série continuada de exercicios e movimentos intellectuaes” (MADUREIRA, 1927, p. 466).

Por isso, há uma variedade de exercícios, tais como: composição diária; correção das composições; competições e disputas; instituição de prêmios através de concursos periódicos, mensais ou bimestrais (magistratura Escolar ou Dignidades escolares); instituição de ensino mútuo ou mútuo auxílio, a fim de premiar alunos exemplares e auxiliar nas lições dos alunos

“mais vadios”. Os exercícios tinham por fim “a formação completa e desenvolvimento harmonico das faculdades, evitando todo o tédio, que é a ruína da escola, – a morte de toda a actividade: ‘O tédio é o que mais adormece a actividade dos jovens’” (MADUREIRA, 1927, p. 469). Por isso, os jesuítas viam a necessidade de empregar uma variada lista de exercícios, como destaca Madureira (1927, p. 469-70):

1. Lições explicadas e repetidas, usando-se vários modos de perguntar (método heurístico);
2. Composições ditadas e corrigidas nas aulas e fora delas pelos êmulos;
3. Construção em latim de frases ditadas em língua vernácula e vice-versa, composição e regras de concordância, reprodução de frases gregas, etc;
4. Repetição da preleção, ou seja, da aula ou da lição;
5. Nas classes de humanidades e de retórica, os exercícios consistiam em: imitar alguma passagem de um poeta ou orador; fazer descrições de um lugar ou de um acontecimento; variar uma mesma frase em diferentes modos; traduzir para a língua materna ou latim um discurso em grego; expor em prosa os versos de um poeta, feitos no idioma grego; passar um trecho de um poema latino de um idioma para outro; fazer composições curtas; fazer coleções de frases dos bons autores gregos, latinos ou nacionais; adaptar figuras de retórica a certos assuntos; tirar argumentos variados acerca de um mesmo assunto.

A preleção, no *Ratio* tinha um papel fundamental, pois através dela o professor facilitava ao aluno o cultivo intelectual e o desenvolvimento do espírito. Na regra vinte e sete (27), comum aos professores das classes inferiores, é detalhado como deve ser a preleção. Nesta, só se explicam os autores antigos; o professor deveria ler em casa todo o discurso ou livro e expor o que escreveu refletidamente, jamais de improviso. Na condução da aula, em primeiro lugar deveria ler todo o texto, a menos que demasiadamente longo. Em seguida expor em poucas palavras o assunto, salientando suas conexões com o que já foi ensinado e o que vai ser explicado. Em terceiro lugar, ler cada um dos períodos, destacando as frases mais obscuras, ligando os conceitos e explicando o pensamento com frases claras e inteligíveis. Ao traduzir o latim para o vernáculo, ou do grego para o latim, deveria ater-se a colocação das palavras para que se habituassem os ouvidos ao ritmo. Em quarto lugar, voltando ao texto em conjunto, deveria acrescentar as observações específicas de cada classe, ditar algumas observações mais

importantes. Durante a preleção, os alunos só poderiam fazer anotações se o professor julgasse conveniente (MADUREIRA, 1927; ORGANIZAÇÃO..., 1952).

Outra estratégia adotada no método dos jesuítas eram os desafios, “antiga prática pedagógica oriunda do período medieval, era a maneira pela qual os estudantes se hierarquizavam: os melhores eram os *oficiais*, os outros *particulares*” (CUNHA, 1986, p. 26, grifos do autor). Conforme a regra trinta e um (31) dos professores das classes inferiores, o desafio se organizava a partir de perguntas do professor ou dos alunos entre si. Os oficiais em grupo ou individualmente desafiavam outros oficiais, o mesmo acontecia entre os particulares. Caso um particular desafiasse um oficial e o vencesse, ganhava sua patente e mudava de posição. Oficiais e soldados dividiam-se em exércitos “romanos” e “cartagineses”, associando seus desafios aos temas históricos que apareciam nos textos estudados.

Os desafios e as distinções públicas visavam a despertar nos alunos o entusiasmo pelos estudos. Além disso, para os jesuítas, a pedagogia requer um julgamento individual e as sabinas e as disputas são momentos solenes para esse fim. A competição se coloca como mais um aspecto da ideologia jesuítica no processo de ensino e na educação. Assim, o desempenho positivo deveria ser premiado, enquanto o negativo punido de alguma forma. Como analisa Neves (1978), a associação de comportamento exemplar (disciplina) com desempenho na demonstração do conhecimento resulta, no “total” em bom estudante e bom cristão.

Outra organização hierárquica para garantir a ordem era a indicação de alguns estudantes que passavam a fazer parte do poder da instituição escolar. Ao prefeito de estudos inferiores cabia nomear em cada classe um censor público, também chamado decurião-chefe ou pretor. A ele cabia observar qualquer falta cometida em aula pelos demais alunos, aplicar penas menores com o consentimento do mestre e levar os problemas ao conhecimento do prefeito. Essa hierarquização, na visão de Franca (1952), facilitava o ensino, a consciência da autoridade e a disciplina da obediência, organizando a aula nos moldes de um organismo bem estruturado. Nos colégios, havia também a figura do Corretor, encarregado da execução dos castigos físicos, que eram determinados pelo Reitor. Os jesuítas se recusavam a executar pessoalmente os castigos físicos, mas assumem com o corretor a imposição ideológica dos mesmos. Ao professor dos estudos inferiores, a regra trinta e nove (39), lembrava-o do cuidado com a disciplina, sendo, para isso, fundamental seguir rigorosamente as regras determinadas e privilegiar a recompensa e o incentivo ao aluno, evitando-se o máximo possível os castigos físicos:

Nada mantém tanto a disciplina quanto a observância das regras. O principal cuidado do professor seja, portanto, que os alunos não só observem tudo quanto se encontra nas suas regras mas sigam todas as prescrições relativas aos estudos: o que obterá melhor com a esperança da honra e da recompensa e o temor da desonra do que por meio de castigos físicos (ORGANIZAÇÃO..., 1952, p. 189).

Muitos aspectos metodológicos de tradição escolástica estavam presentes na vida dos colégios. Entretanto, de acordo com Cambi (1999), a novidade está na capacidade dos jesuítas de organização de um ambiente rigoroso e coerente, organizado com base em uma severa disciplina, mas aberto à sociedade através das cerimônias, dos prêmios e das disputas. No conjunto de ações pedagógicas, como não podia deixar de ser, os jesuítas também definem o espaço e o método em relação a educação religiosa nos colégios, como abordamos a seguir.

#### *1.2.2.4 O Ratio como método de educação religiosa da mocidade - teórica e prática*

A instrução religiosa correspondia ao ensino da religião e a ela era destinado em torno de meia hora semanal. Já a educação religiosa e os exercícios práticos da religião tinham uma importância indiscutível e faziam parte natural da própria organização dos colégios. Conforme Madureira (1927, p. 398-9), “a razão é porque a Companhia quer que todo o ensino e a vida nos seus collegios seja de tal fôrma embebida de piedade religiosa e de moralidade, que baste esta meia hora para a theoria da doutrina cristã.” O autor completa: “Assim, todas as ocupações da vida exterior escolar devem ser vehiculos da educação e instrucção religiosa; numa palavra, o que parece faltar no ensino theorico religioso é compensado abundantemente pela educação e pratica da vida christã.”

O dia marcado para o ensino da doutrina cristã era a sexta-feira ou o sábado. Nas classes de gramática, exigia-se que o aluno decorasse a lição de doutrina cristã depois de explicada pelo professor. Nas classes de humanidades e de retórica, não se exigia a repetição decorada ao pé da letra. Deixava-se ao mestre decidir, se julgasse necessário, por um maior tempo para o ensino religioso. As explicações eram graduadas conforme a capacidade dos alunos, através de comparações e exemplos práticos (MADUREIRA, 1927; FRANCA, 1952).

Apesar dessas orientações, a essência do ensino da religião estava em aproveitar todas as circunstâncias para infundir nos alunos o senso moral e cristão. Isso deveria ser feito na classe, na preleção, na apresentação de um tema, na tradução, no teatro, no refeitório, no recreio, nas

conversas particulares, ou seja, sempre que houvesse oportunidade. “Por isso, a educação que o *Ratio* ministra não consiste, principalmente, no ensino puramente theorico da religião, mas muito mais no exercicio continuo das practicas religiosas” (MADUREIRA, 1927, p. 440). Em síntese, o autor especifica que a função dos colégios era “dar a par da mais esmerada educação religiosa e moral, a mais completa instrucção litteraria e scientifica.” (p.505).

#### *1.2.2.5 A formação e o papel do professor no Ratio Studiorum*

Em relação à formação do professor, o código de ensino da Companhia determinava, por meio de regras claras para cada um dos professores, todo o seu currículo de ensino, enfatizando a importância da formação remota, próxima e imediata dos futuros mestres. Ao professor cabia a tarefa de fazer acontecer o ensino, recaindo sobre ele toda a responsabilidade. Nas palavras do padre João Bonifácio, em matéria de ensino “tudo depende do professor” (MADUREIRA, 1927, p.412). Assim, entendiam que a formação era ponto fundamental. Frente a essa concepção, a Companhia se preocupou com a educação e formação superior não só dos religiosos, mas também dos seus professores.

A formação do professor jesuíta começava desde o noviciado, continuava com o estudo das letras e dos cursos superiores de Filosofia e Teologia: “Aperfeiçoa-se no magistério inicial, após o curso de philosophia e durante todo o magisterio effectivo, que, ás vezes, dura toda a existencia, podendo-se então dizer que a formação e o seu exercicio são trabalhos da vida de um homem” (MADUREIRA, 1927, p. 414). Assim, os que completavam todos os estudos da Companhia percorriam um curso de educação pedagógica de 15 a 17 anos, mesmo que recebidos na Ordem após a conclusão dos estudos secundários.

Conforme o autor, a formação estava assim organizada: dois anos de noviciado; pelo menos dois anos de estudos literários; três anos de filosofia e ciências auxiliares; quatro ou cinco anos de exercícos pedagógicos práticos nos colégios (Magistério inicial); quatro anos de teologia e ciências eclesiásticas; dois anos de preparação para o ensino de filosofia e teologia, direito canônico, escrituras e línguas orientais; um ano de escola de ministérios apostólicos e de estudo do Instituto da Companhia, com um mês de exercícos espirituais como preparação solene para a profissão dos votos.

No *Ratio* é previsto a todos os membros e repartições do corpo docente as suas funções, pois os jesuítas entendiam que

não é possível o funcionamento perfeito e methodico do conjuncto, se a cada uma de suas partes integrantes, a cada órgão, a cada repartição, não for determinada a propria finalidade e, de accôrdo com ella, assignalado o posto, fixado o gráo de influencia, limitada a extensão da actividade, numa palavra, determinada a *propria função de cada parte*, como succede em bem ordenada orchestra, executando cada elemento o seu papel e tudo concorrendo, harmonicamente, para alcançar, em conjuncto, o objectivo commum. (MADUREIRA, 1927, p. 461).

Assim, o ensino preconizado no *Ratio* é rigorosamente gradual, progredindo do mais fácil para o mais difícil. Para isso, cada professor deveria conservar o grau apropriado de sua aula e dar ao aluno a preparação completa para o curso seguinte, no qual, ao seu início, retomava-se o curso anterior a fim de recordar o que for necessário e útil para o andamento seguinte. Ainda, cabe destacar que na pedagogia jesuítica o êxito dos estudos era atribuído à colaboração gradual, harmônica e inteligente dos professores, cada qual dentro de seu curso e de seu programa. Para garantir essa tarefa, cabia ao Prefeito de Estudos a vigilância e o controle, a fim de acompanhar o ensino dos professores e o progresso dos alunos, para garantir a unidade e regularidade do ensino (MADUREIRA, 1927; ORGANIZAÇÃO..., 1952).

Como destaca Madureira (1927, p. 500), segundo o *Ratio*,

cumprer ao professor dedicar-se e entregar-se inteiramente ao trabalho pessoal, constante e diario, da revisão dos exercicios escolares, preparando a materia que deve ser explicada no dia seguinte; cumprir-lhe ainda certo engenho no zelo; exame de consciencia quanto á egualdade do carinho dispensado aos ricos e pobres, aos intelligentes e aos tardios; esforçar-se com dextreza e industrias por obter a disciplina num revoltoso, a atenção num distrahido, a docilidade e a submissão num orgulhoso, o trabalho num vadio, a confiança num timido, etc.

Como podemos entender, apesar dos desdobramentos práticos da pedagogia jesuítica na colônia, há uma rigidez em sua condução que praticamente não altera a forma de transmitir o saber. O colégio é o espaço da tradição, do respeito ao saber constituído e às normas de sua transmissão. Mesmo com algumas adaptações, a educação formal jesuítica foi resistente às mudanças, visto que seu objetivo era o da formação da aristocracia e atendia a diretrizes que consideravam universais na formação do homem, de acordo com a ideologia da Igreja Católica.



## CAPÍTULO II

### O PROJETO COLONIAL DE PORTUGAL NO PERÍODO POMBALINO

Este capítulo tem por objetivo compreender o papel do ensino secundário, no contexto do projeto colonial de Portugal para o Brasil, a partir das reformas pombalinas (1759). Para este fim, apresentamos uma leitura histórica contextual do século XVIII, marcado pelo movimento iluminista e por grandes transformações que têm como marcos principais a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Nesse contexto, buscamos compreender o projeto colonial para o Brasil tendo em vista as peculiaridades do projeto iluminista português, com o fim de identificar e analisar a função social do ensino secundário nesse contexto.

O século XVIII marca o processo de consolidação da sociedade capitalista. É o “Século das Luzes”, um movimento de ideias filosóficas que orienta valores, comportamentos e atitudes, influenciados pela valorização da razão, da ciência, do espírito crítico e do livre pensamento, rumo à busca de conhecimento do mundo e da natureza, para a promoção do progresso nas várias instâncias da vida, inclusive nos negócios públicos.

Conforme Luzuriaga (1990, p. 148), é um “século pedagógico por excelência”. Seus pensadores são os divulgadores que expõem de forma didática e literária as ideias produzidas pelos grandes filósofos, os enciclopedistas<sup>29</sup> são expressão desse movimento. Um aspecto comum a todos os pensadores foi reconhecer a supremacia da razão, a crítica ao Antigo Regime e à Igreja Católica. É a emancipação de uma concepção de mundo dominada pelo modelo religioso e pelas explicações sobrenaturais dos fatos, substituída por uma explicação científica, empírica e rigorosa (CAMBI, 1999). Não quer dizer que o pensamento escolástico medieval desapareceu por completo, mas passou definitivamente para a defensiva.

Politicamente, esse século é caracterizado, em sua primeira metade, pelo absolutismo, mais especificamente pelo “despotismo esclarecido”, que significou a aliança entre o poder monárquico e os princípios do iluminismo, no sentido de governar de acordo com a razão, para com base no saber e na ciência, melhorar as suas instituições, mas sem abandonar o poder absoluto. Algumas monarquias, dentre elas Portugal, buscaram uma modernização moderada, em

---

<sup>29</sup> Um grupo de intelectuais, liderados por Diderot e D’Alembert, publicaram entre 1751 e 1780, um inventário crítico do conhecimento das artes e das ciências, a *Encyclopédie*, consagrando os valores modernos calcados na razão.

uma realidade profundamente marcada pelas tradições religiosas católicas, o que dificultava a criação de uma esfera pública de poder. É a época dos reis e seus grandes reinados, que buscam, com apoio da razão governar o povo, mas sem o povo.

Duas grandes potências, Inglaterra e França, atravessam o século XVIII em rivalidade constante, o que permitirá a sobrevivência de seus aliados, Portugal e Espanha respectivamente, e suas colônias. Em troca de vantagens comerciais, vinculadas à exploração ultramarina, os reinos ibéricos conseguiram preservar sua autonomia europeia e conservar a posse de seus extensos domínios.

A segunda metade do século tem como marcos fundamentais a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial na Inglaterra, considerada por Hobsbawm (2001) contemporânea à primeira, embora um pouco anterior. Para o autor, a década de 1780 marca a guinada de todos os índices econômicos, em que a humanidade, pela primeira vez em sua história, alcança um poder produtivo jamais visto e se torna capaz de multiplicar de forma rápida e constante mercadorias e serviços. A Revolução Francesa muda radicalmente a história, com a difusão do regime parlamentar na Europa, tendo o povo acesso ao governo. A economia rompe definitivamente com a ordem do *Ancien Régime*<sup>30</sup>, consolidando a sociedade moderna com as características próprias da sociedade capitalista: burguesia, classe operária, relações de produção, expropriação, exploração e capital.

Portugal é, nesse período, um país de segunda grandeza em termos de desenvolvimento e mantém sua sustentação econômica voltada para a exploração de suas colônias, especialmente o Brasil. A situação econômica e política era a de um país pobre, sem capitais, quase despovoado, com uma lavoura decadente pela falta de trabalhadores, dirigido por um Rei absoluto e uma nobreza arruinada. O que caracteriza a indústria portuguesa é a pequena unidade pré-capitalista, de produtor independente que visa ao mercado local. Nada há em Portugal que se comparem às manufaturas já organizadas em moldes capitalistas, característico das grandes potências. Evidenciava-se uma burguesia mercantil rica, mas politicamente alienada, que se constituiu pela importação e venda de especiarias e escravos para o estrangeiro (BAUSBAUM, 1986; NOVAIS, 2005).

---

<sup>30</sup> “Absolutismo, sociedade estamental, capitalismo comercial, política mercantilista, expansão ultramarina e colonial são, portanto, partes de um todo, inter-agem reversivamente neste complexo que se poderia chamar, mantendo um termo da tradição, Antigo Regime. São no conjunto processos correlatos e interdependentes, produtos todos de tensões sociais geradas na desintegração do feudalismo em curso, para a constituição do modo de produção capitalista” (NOVAIS, 2005, p. 66).

Cristaliza-se a aliança política e a dependência do apoio inglês, ao mesmo tempo em que são reafirmados os vínculos comerciais. Através do conhecido Tratado de Methuen<sup>31</sup> (1703), firmado com a Inglaterra, o processo de industrialização em Portugal é sufocado. Pelo Tratado, a Inglaterra assumiu o compromisso de prestar socorro a Portugal em caso de ataque por outra potência, especialmente a Espanha. Essa parceria obriga o Estado português a aceitar a proteção da Inglaterra em troca de acordos comerciais vantajosos.

O mercado interno português foi invadido pelas manufaturas inglesas, enquanto a Inglaterra se comprometia a comprar os vinhos fabricados em Portugal. Além disso, o mercado português criava a possibilidade de a Inglaterra alcançar o mercado da América portuguesa. Esvaia-se para a Inglaterra o capital português, diante da desvantagem dos preços dos produtos agrícolas em relação aos manufaturados. Essa relação levou Portugal a um processo econômico cada vez mais decadente, enquanto a Inglaterra já se destacava pelo seu desenvolvimento desde o século XVI e, principalmente, no século XVII, tornando-se a maior potência industrial no século XVIII, completamente à frente das demais.

Como analisa Novais (2005), Portugal tomou ao longo do século uma postura de neutralidade em relação aos conflitos que se desenvolveram na Europa. Nas crises mais graves em que não pôde se eximir, manteve-se aliada a Inglaterra, que garantia a proteção político-militar da metrópole e das colônias, especialmente o Brasil, para em seguida explorá-las. A colônia continua a se constituir em fator fundamental para a existência e o desenvolvimento econômico da metrópole, é a sua moeda de troca. Essa relação será definitiva na transferência da Corte para o Brasil (1808) e na negociação da independência da colônia (1822).

No Brasil, toda a economia está voltada para o mercado metropolitano, organizada a partir da grande propriedade escravista e da exploração da matéria-prima. Com base em Novais (2005), destacamos que o regime do comércio colonial é baseado no exclusivismo metropolitano que se constituiu ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, no mecanismo de apropriação dos lucros excedentes gerados na economia colonial. Essas economias periféricas são destinadas a produzir determinadas mercadorias para o mercado europeu, ao mesmo tempo em que as colônias se constituíram no mercado consumidor necessário à expansão econômica europeia. O sistema colonial foi a peça fundamental da acumulação primitiva de capitais para o desenvolvimento do

---

<sup>31</sup> John Methuen foi o célebre negociador inglês para a concretização da relação de dependência de Portugal para com a Inglaterra.

capitalismo mercantil europeu. Entre as metrópoles européias, há variações em torno da forma de exploração colonial e, por consequência, a acumulação e o desenvolvimento do capitalismo. Portugal, nas relações de comércio colonial, foi fundamental para a acumulação de capital na Inglaterra, pré-requisito do capitalismo industrial que nesse país se desenvolve.

Nesse século, à educação é atribuído um papel central na vida social. É o século em que se desenvolve a educação estatal, a educação nacional do povo, pensada com a maior participação das autoridades oficiais. Educar o povo passa a ser visto como uma necessidade imperiosa frente à consolidação do modelo capitalista. Princípios de uma educação universal, gratuita e obrigatória, no nível da escola primária, foram estabelecidos. Buscou-se a organização da instrução pública da escola primária à universidade. As instituições educativas caminham para a estatização e laicização, a fim de tornarem-se autônomas em relação aos princípios do *Ancien Regime*, emancipando-se dos modelos religiosos, a fim de se adequarem ao seu novo papel de formar o cidadão (LUZURIAGA, 1990; CAMBI, 1999).

Em função disso, de acordo com Cambi (1999), essa renovação se realiza em três aspectos fundamentais: 1) quanto à organização, um “sistema escolar” orgânico e submetido ao controle estatal; 2) quanto aos programas de ensino, incluem-se as novas ciências, as línguas nacionais e os saberes úteis, no sentido de um afastamento do modelo humanístico; 3) quanto a didática, ganham espaço processos de ensino-aprendizagem inovadores, mais científicos (Condillac), mais empíricos (Locke e Rousseau) ou mais práticos (Pestalozzi). Em síntese, conclui o autor que

no século XVIII desenvolve-se uma imagem nova da pedagogia moderna: laica, racional, científica, orientada para valores sociais e civis, crítica em relação as tradições, instituições, crenças e práticas educativas, empenhada em reformar a sociedade também na vertente educativa, sobretudo a partir da vertente educativa (p. 329).

Essa realidade toma forma na Europa, pois a educação precisava ser construída e adequada aos fins sociais e civis da sociedade capitalista, segundo os ideais do modelo burguês. As escolas, os colégios e as universidades ainda não eram unificados em um sistema escolar orgânico e centralizado. Tratando-se especialmente dos colégios, principais instituições de ensino secundário, verificamos que apresentam um caráter municipal, corporativo ou estão atrelados a uma ordem religiosa, como o caso dos colégios jesuítas, espalhados por toda a Europa e por suas colônias.

Até pelo menos a metade do século, os colégios jesuítas detêm ainda um grande prestígio. Contudo, a crítica não tarda e se torna generalizada na Europa. Os jesuítas são acusados de difundir uma cultura sem utilidade, exclusivamente humanístico-retórica, alheia às línguas modernas, às ciências, à história e à geografia nacional, considerados, na lógica moderna, conhecimentos fundamentais para a formação do homem-cidadão. A prática didática também é criticada por seu autoritarismo, incentivo a competição e verbalismo. Os colégios sofrem uma decadência quantitativa, além de qualitativa, por estarem distanciados da cultura da época. Além dos colégios, também as universidades, moldadas de acordo com os estatutos medievais, estão alheias ao saber moderno (CAMBI, 1999).

O movimento de secularização do ensino na Europa, já iniciado em séculos anteriores, cresceu no sentido da progressiva intervenção do Estado na educação a partir da segunda metade do século. A educação passa a ser reconhecida como função do Estado, com fins políticos, tendo em vista o engrandecimento das nações. A tendência estadista da educação gera um movimento dos países pela supressão das ordens religiosas. Nesse sentido, temos a expulsão dos jesuítas de Portugal (1759), da França (1762), da Espanha (1767) e da Áustria (1773).

Portugal vem “a reboque” dos demais países da Europa, tanto no desenvolvimento econômico, como nos aspectos políticos e, por consequência, educacionais. Apesar de seu pioneirismo nas conquistas ultramarinas, Portugal se atrasou em relação ao desenvolvimento capitalista. Apesar de se caracterizar por uma economia capitalista mercantil, que tornou possível o enriquecimento da burguesia, todo o controle e monopólio da exploração mercantilista esteve nas mãos da Coroa, o que reforçou o parasitismo da nobreza. A medida em que as conquistas ultramarinas possibilitavam o avanço econômico da burguesia, a nobreza reagia reforçando a ordem feudal através da Inquisição, por mais de dois séculos. Nesse caso, reprimia a burguesia mercantil e identificava-a com os cristãos novos (SAVIANI, 2004).

Assim, Estado e Igreja eram poderes interligados na defesa de interesses comuns, ou seja, manter o poder e a ordem característica da sociedade feudal, apesar de buscar os avanços econômicos com a expansão do comércio mercantil. Os jesuítas representavam o poder da igreja, sendo hegemônicos na condução da educação portuguesa no reino e seus domínios.

É necessário, pois, analisar que não foram somente os méritos pedagógicos dos jesuítas que permitiram a expansão do seu sistema de ensino. Muitas vantagens, de ordem econômica e de privilégios, especialmente os fartos recursos provenientes da fazenda real e da própria

Universidade, em Portugal, eram destinados aos colégios mantidos pela Companhia de Jesus. Dessa forma, nas condições da cultura portuguesa, exerceram, até o governo pombalino, um autêntico monopólio da instrução secundária. A atuação na educação garantiu à Companhia incontestável predomínio na vida política portuguesa, até que os ideais da fé não entrassem em confronto com os interesses seculares do Império.

Em todos os países europeus, apesar das diferenças, o movimento iluminista foi um programa pedagógico que buscou adequar as instituições, os hábitos e os pensamentos à ordem capitalista que se consolidava. Já o iluminismo português, conforme Prof. Cabral de Moncada (*apud* CARVALHO, 1978, p. 26-7), foi “essencialmente Reformismo e Pedagogismo”. O seu espírito não era revolucionário e nem irreligioso, mas essencialmente progressista, reformista, nacionalista e humanista. O iluminismo português é bastante peculiar e se manifesta especialmente por meio da ação do Estado sobre os outros poderes, especialmente a igreja, embora sem ocorrer a separação entre Fé e Império. O Império impõe certa racionalidade às ações do governo e, por meio dela, conserva a religião.

Dessa forma, os ideais iluministas se farão presentes em um programa político-econômico de governo, pautado no espírito e nos interesses do despotismo esclarecido, como expressão de modernidade e de repúdio às formas de pensamento até então imperantes. Como expõe Hobsbawm (2001), os monarcas passam a preencher seu aparelho estatal tanto quanto possível com pessoal civil, colocando freios à nobreza. Além disso, o sucesso capitalista britânico motivou a maioria destes monarcas, através de seus conselheiros, a propor programas de modernização intelectual, administrativa, social e econômica. Isso, porém, não significou que as ideias iluministas orientavam a vida social e os Estados como princípios centrais, mas eram consideradas a chave para a adoção de métodos mais modernos de multiplicação de seus impostos, riqueza e poder. Em Portugal, foi Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, ministro do rei D. José I, que iniciou a era do despotismo esclarecido e conduziu as diversas reformas que objetivaram um plano de recuperação para o país.

A mais importante razão das reformas pombalinas era colocar o reinado português em condições econômicas que lhe permitissem competir com as nações estrangeiras, através de um efetivo processo de industrialização. O objetivo do Marquês de Pombal era recuperar a economia através da concentração do poder real e da modernização da cultura portuguesa, a fim de transformar Portugal numa metrópole capitalista, seguindo o exemplo da Inglaterra. Para isso, “o

processo de mudança tinha que começar por um reforço do poder do Estado; daí o confronto com as forças que obstavam a essa centralização extrema: a nobreza, os jesuítas.” (NOVAIS, 2005, p. 223). Além disso, era fundamental reforçar as relações coloniais, especialmente com o Brasil, e adaptá-las a esta nova ordem.

Dentre as medidas tomadas por Pombal, destacamos: subordinou os organismos políticos e sociais ao poder central; eliminou os privilégios de nascimento da nobreza, ao mesmo tempo em que distinguiu e valorizou a burguesia ligada à indústria e ao comércio, suprimindo a distinção entre cristãos-novos e cristãos-velhos; decretou altos impostos sobre os produtos importados; promoveu com o patrocínio do Estado o processo de industrialização; monopolizou a comercialização dos vinhos através da fundação da Companhia dos Vinhos do Douro, prejudicando a nobreza que produzia vinhos em suas quintas; incentivou a produção agrícola e a construção naval. Em suma, “na esfera econômica, a linha de ação pautou-se pelo mercantilismo: monopólio, companhias, exclusivo, estatismo” (NOVAIS, 2005, p. 223). Ainda, vinculou a igreja ao Estado, tornando-a independente de Roma (1760) e transformou a Inquisição em um instrumento deste (1769).

A manutenção da política econômica mercantilista e o movimento reformador ilustrado, mesmo que pareça contraditório, foi uma necessidade imposta pelas condições em que Portugal se encontrava. Era necessário mobilizar as novas correntes de ideias para executar as reformas. Contudo, do conjunto da nova mentalidade, foi imprescindível selecionar o que mais se adaptava à condição do Estado português. Nesse sentido, o reformismo ilustrado pombalino caracterizou-se autoritário e centralizador, bem ao contrário da redução do intervencionismo estatal defendido pelo pensamento ilustrado (NOVAIS, 2005).

Em relação à educação, Pombal empreendeu a modernização do ensino. Para isso, reformou os estudos menores (1759 – ensino de primeiras letras e secundário) e maiores (1772 – ensino superior) e criou o colégio dos Nobres em Portugal (fundado em 1761 e posto em funcionamento em 1766), equivalente a uma instituição de ensino secundário. Esta tinha por objetivo aprimorar e ilustrar o ensino recebido pelos príncipes, fidalgos, futuros governantes, administradores e dirigentes do Estado, numa perspectiva menos teórica e mais utilitária. Esse colégio traz em suas diretrizes as características da concepção iluminista e representa a aceitação oficial da orientação pedagógica dominante na Europa, nascida da Filosofia Natural de Newton e das doutrinas de Locke (CARVALHO, 1978). De acordo com os Estatutos de 1761, para ser

admitido era necessário comprovar ser nobre, ter entre 7 e 13 anos, saber ler e escrever. O currículo buscava uma formação geral nas letras, nas ciências e nas atividades físicas. Ainda, aprendiam desenho, línguas estrangeiras (francesa e inglesa preferencialmente, mas também espanhol e italiano), latim, grego, retórica, heráldica, geografia, história, aritmética, geometria, álgebra, trigonometria, física, estudos de armas, e posteriormente, cavalaria e esgrima (OLIVEIRA, 2006).

A ação principal relacionada às reformas da instrução pública foi a destituição dos jesuítas da condição de condutores da instrução/educação no reino e nas colônias portuguesas. Essas reformas foram consideradas centrais e constituem a expressão mais significativa do iluminismo português.

A ortodoxia jesuítica foi impotente para resistir às novas exigências impostas pela transformação das condições de vida na sociedade burguesa. Atribuiu-se aos jesuítas os problemas da educação e do atraso em que se encontravam as letras portuguesas e, por consequência, de Portugal, no século XVIII. Os jesuítas seriam os principais responsáveis pela resistência à introdução das novas ideias e das ciências que trariam o progresso almejado. De acordo com Carvalho (1978, p. 33),

os interesses civis e cristãos, na opinião de Pombal e de seus homens, coerentes com aquela *ciência certa* que, no espírito do despotismo esclarecido, era a prerrogativa infalível a que a si invocava a coroa, reclamavam o advento de uma ordem em harmonia da família cristã. Os jesuítas procuraram confundir as regras de sua *Constituição* com os interesses seculares do Papado. Daí a generalização de uma disputa que acabou por fazer do jesuitismo o símbolo do obscurantismo retrógrado, antimoderno, oposto, recalcitrante e ostensivamente, a todas as formas de modernização da cultura.

Diante do exposto, esta manifestação ostensiva contra a atuação dos jesuítas é expressiva das intenções da política de uma época. Entretanto, mesmo tendo os jesuítas papel central na condução da educação, devido ao atrelamento dos interesses Estado/Igreja, não podemos considerar somente este fator para explicar o atraso português diante dos demais países europeus quanto ao desenvolvimento do capitalismo. Portugal não investiu no desenvolvimento industrial e sua política mercantilista-colonialista contribuiu para o desenvolvimento dos países com grau maior de industrialização, como a Inglaterra, a Holanda e a França. De acordo com Rosito (2002), a dependência à Inglaterra inclusive é reconhecida por Pombal como a causa principal da ruína de Portugal em diversos discursos a partir de 1750 quando integra o gabinete de D. José I.

Dessa forma, verificamos que o atraso no desenvolvimento de Portugal está ligado ao seu modo de produção e não apenas uma consequência da atuação dos jesuítas e de suas concepções. Foi justamente o nível das forças produtivas portuguêsas o fator que permitiu a hegemonia jesuítica e a exploração inglesa. Como afirma Marx (s.d., v.1) a produção de ideias, de representações e da consciência está direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. Portanto, o pensamento, a produção intelectual, a educação (seus objetivos e sua organização), as leis, a política, a moral, a religião, etc, surgem como resultado do comportamento material dos homens em sociedade.

É na lógica do movimento do capitalismo que as colônias tem um papel central como economias subsidiárias dos países europeus industrializados. O Brasil, nesse contexto, foi a sustentação das reformas propostas para a economia portuguesa, agravando-se o quadro de exploração e afirmando-se o trabalho escravo como o principal meio de produção de riquezas. As reformas da educação propostas por Pombal, no Brasil, se configuraram de forma diferenciada, visto que a educação não estava voltada para a realidade colonial, muito menos se constituiu organicamente nesta sociedade. Pelo contrário, há uma transplantação autoritária da cultura europeia/portuguesa nos limites da manutenção da hegemonia do grupo dominante colonizador, com base em um saber ilustrado que se constitui em elemento diferenciador de classe. É nesse sentido que trataremos a seguir da implantação das reformas pombalinas no Brasil e a seguir, especificamente, as reformas da instrução pública no ensino secundário.

## 2.1 A REFORMA POMBALINA NO PROJETO COLONIAL DE PORTUGAL NO BRASIL

O Brasil, como colônia, fica longe dos ventos modernizadores que são propostos em Portugal através das Reformas Pombalinas. O Estado português continua a adotar para a colônia a visão tipicamente mercantilista, que pode ser traduzida conforme o verbete colônia da *Encyclopédie*<sup>32</sup>:

“tendo se estabelecido para a utilidade da metrópole, segue-se que, [as colônias] 1º [...] devem estar sob sua dependência imediata e por consequência sob sua proteção; 2º que o comércio deve ser exclusivo dos fundadores”. E mais: “uma

---

<sup>32</sup> *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers...*, Paris, 1751-1772 (In.: Novais, 2005, p. 146).

colônia preenche melhor seu objetivo à medida em que faz aumentar o produto das terras da metrópole, que faz subsistir um maior número de seus homens, e contribui ao ganho de comércio com as outras nações”. Para isso, “os produtos da colônia não devem jamais ser de natureza a entrar em concorrência com os da metrópole”. Finalmente, o comércio que a colônia fizer com estrangeiros será “um roubo feito à metrópole” (NOVAIS, 2005, p. 146).

Na lógica desse conceito, a realidade da colônia era de uma economia voltada para a exportação, com a produção organizada em latifúndios, à base do trabalho escravo e centrada na produção de mercadorias para o consumo europeu (gêneros tropicais ou minerais, como o açúcar, o algodão, o ouro). De outro lado, está o setor de subsistência, para atender ao consumo do que não se importava de Portugal, no qual se configura a pequena propriedade e o trabalho independente, mas totalmente subordinado e destinado a amparar o setor da exportação. A base da riqueza e das atividades coloniais é a produção para a exportação (PRADO Jr., 1976). Assim, a colônia, ao longo do século XVIII, continua sendo cada vez mais vital à sustentação da metrópole.

Nessa realidade, conforme Novais (2005), o que dá sustentação à produção é a estrutura escravista, que determina um alto grau de concentração de renda nas mãos dos senhores de escravos. Contudo, a maior parte da riqueza produzida se transfere, através do comércio colonial, para a metrópole portuguesa e demais países vinculados a esta pelas relações comerciais. Então, o que determina o contínuo funcionamento da exploração colonial é esta parcela de riqueza que permanece na colônia, nas mãos dos senhores de escravos, que, mesmo detendo parte menor dos lucros, conseguem manter um padrão de vida elevado, permitindo inclusive a estes importar as mercadorias produzidas na Europa. Nesse caso, o comércio se dá pela transferência dos produtos coloniais a preços mais baixos e importação para a colônia dos produtos manufaturados a preços mais elevados. Dessa forma, a produção colonial promove a acumulação na economia europeia, só possível pela exploração mercantil- escravista.

Na colônia, a estrutura escravista é fundamental visto que a abundância de terras é um fator desfavorável à implantação do trabalho “livre”, pois havia a possibilidade de o produtor assalariado apropriar-se de terras despovoadas e transformar-se em um produtor independente. O resultado seria a constituição de núcleos europeus de povoamento e o desenvolvimento de uma economia de subsistência, sem vinculação com os centros metropolitanos. O trabalho escravo é o elemento central para uma produção exportadora e, em última instância, a exploração colonial

significava a exploração do trabalho escravo (NOVAIS, 2005). Assim, enquanto na Europa o desenvolvimento capitalista se fez libertando-se os produtores diretos e vinculando-os ao trabalho assalariado, nas colônias a exploração da mão-de-obra escrava se coloca como alavanca do capitalismo mercantil europeu.

A estrutura escravista bloqueava o progresso técnico necessário a uma maior produtividade. Entretanto, manter a colônia em níveis culturais inferiores era uma estratégia fundamental à exploração. Nesse caso, era necessário que os escravos não despertassem para a sua condição, o que levou muitos senhores a proibirem, inclusive, a catequese dos negros, pois poderiam aprender uma língua comum e a comunicação entre os vários grupos seria possível. Sabe-se, porém, que mesmo com os diversos meios de repressão dos escravos (os troncos não foram objetos de decoração!), as rebeliões e fugas foram frequentes (NOVAIS, 2005). E a criação de estratégias de comunicação também.

A economia colonial, então, caracteriza-se por uma baixa produtividade que cresce apenas em decorrência da agregação de novas unidades produtivas, através de uma exploração predatória da paisagem natural, e por conta da grande quantidade de terras disponíveis. Além desse fator, a economia colonial mercantil escravista possui um mercado interno muito reduzido, pois os produtores diretos, os escravos, vivem a margem das relações comerciais. Isso faz a colônia completamente dependente da economia metropolitana, constituindo-se no centro dinamizador do capitalismo comercial português.

Com as Reformas Pombalinas, as políticas incidem diretamente na necessidade de Portugal intensificar a produção para o comércio. Isso significou para o Brasil uma exploração ainda mais acentuada, pois era necessário que a colônia abastecesse de matérias-primas as manufaturas portuguesas. Nessa lógica, se intensifica a política que impedia a produção manufatureira no Brasil, a fim de preservar o mercado colonial para as manufaturas portuguesas. Portugal buscou inverter a lógica de exploração que a levou à crise econômica em função das relações que estabeleceu especialmente com a Inglaterra.

Essa realidade obriga Portugal, na segunda metade do século XVIII, a empreender todo um esforço de recuperação econômica que exigia diminuir a presença dos interesses ingleses (que buscavam, por exigência do seu desenvolvimento industrial, a abertura dos mercados ultramarinos consumidores de produtos manufaturados) e ampliar seu domínio exploratório e comercial nas suas colônias ultramar. Nesse sentido, podemos compreender, com base em Cunha

(1986, p. 41), que as reformas empreendidas por Pombal buscaram atingir três objetivos principais:

Primeiro, o incentivo às manufaturas na metrópole. Um desses incentivos foi a criação de reserva de mercado nas colônias, conseguida através da proibição das manufaturas que começavam a existir nas regiões das minas, no Brasil, induzidas pela intensa urbanização, pelo aumento e distribuição da renda. Segundo, o incentivo à acumulação de capital público e privado, pela concessão do privilégio de monopólio do comércio de certos bens a companhias formadas na metrópole e nas colônias. Terceiro, [...] a substituição das ideologias orientadas para uma sociedade feudal, por outras, orientadas para uma sociedade capitalista.

O desafio era o impulso às manufaturas na metrópole e a criação de companhias de comércio. De acordo com estes objetivos, Pombal estabeleceu uma melhor organização para a exploração das riquezas do Brasil, tendo como princípio fundamental intensificar o exclusivismo português sobre a colônia, para melhor aproveitar a riqueza propiciada pelo ouro do Brasil.

Dessa perspectiva, as companhias de comércio foram pensadas com caráter político e econômico, a fim de intensificar o monopólio português sobre a colônia. A Companhia do Grão-Pará e Maranhão, criada em 1755, além de coibir os abusos e deslocar o poder econômico dos jesuítas, tinha uma missão pioneira, desbravadora, colonizadora no mais amplo sentido. Essa companhia passou a ter o monopólio do comércio das chamadas “drogas do sertão” (cacau, cravo, salsaparrilha e outras), o que contribuiu para enriquecer os grandes comerciantes da metrópole e os cofres reais. A Companhia de Pernambuco e Paraíba (1759) foi concebida para comandar o monopólio do comércio nas duas capitanias e também o tráfico delas para a Costa da África, pelo prazo de vinte anos (CUNHA, 1986; ROSITO, 2002).

Além disso, mudou a capital de Salvador para o Rio de Janeiro (1763) para melhor controlar a exportação do ouro e dos diamantes, pois ali se localizava o porto por onde saíam os metais preciosos. Entre outras ações, a Companhia criou um tribunal na nova capital e juntas de justiça em todas as capitanias, com o objetivo de regular e fiscalizar os negócios da colônia. Tomou medidas para controle da mineração, criando um novo tipo de imposto. Suprimiu o regime de contratos para a exploração dos diamantes e criou a Real Extração (1771)<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> O "sistema de livre extração" com o pagamento do quinto vigorou até 1740 quando o "sistema de contrato" foi aplicado permanecendo até 1771 e apresentado através da concessão privilegiada. Foi o período de maior produtividade da economia diamantífera. A partir de 1º de janeiro de 1772, em cumprimento a um decreto de 12 de julho de 1771, a Coroa encerrou o sistema de contrato e instalou a Real Extração no território denominado

A necessidade de mais mão-de-obra levou Pombal a tomar medidas contra a escravização dos índios, tanto pelos colonos quanto pelos padres. Para isso, extinguiu a escravidão dos índios no Maranhão em 1753 e, em 1755, proclamou a libertação dos mesmos em toda a colônia. Essa decisão não agradou aos proprietários de escravos índios, bem como aos jesuítas que dirigiam os aldeamentos, catequizando, mas também explorando a mão-de-obra desses povos. O Diretório dos Índios, criado em 1757, substituiu os jesuítas na administração das missões, restando aos padres a pregação religiosa.

A política adotada por Pombal de libertação dos índios, pode ser compreendida também na sua relação com a escravidão dos negros. Podemos inferir, a partir da análise de Novais (2005), que o tráfico negreiro era um importante setor do comércio colonial, enquanto o apresamento de índios era um negócio interno da colônia. Portanto, a acumulação gerada pelo comércio de africanos encaminhava-se para a metrópole através dos mercadores encarregados desta “mercadoria”. Nesse sentido, o autor ironiza que este talvez seja o “segredo da melhor ‘adaptação’ do negro à lavoura... escravista” (p. 105).

Como destaca Rosito (2002), as leis que decretaram a liberdade dos índios e o monopólio da companhia de comércio, ambas de 1755, construíram-se nos dois grandes golpes que levaram os jesuítas à ruína do seu poderio na América portuguesa. Todos esses atos foram preparando a expulsão dos jesuítas do território português e das terras além-mar, que se concretiza através da Lei de 3 de setembro de 1759, proclamada por D. José I.

Durante o período anterior, o aldeamento permitiu aos jesuítas apossarem-se da mão-de-obra indígena e explorar as “drogas do sertão” cobiçadas pelos colonos. A “proteção” dos padres aos índios, provocava a ira dos colonos interessados na escravização dos mesmos para suprir a necessidade de mão-de-obra. A Companhia também era considerada um entrave para o tesouro real, visto que estava isenta do pagamento de impostos sobre os produtos que comercializava, por serem estes em benefício das Missões. Ainda, os jesuítas eram proprietários de uma riqueza considerável, acumulada através de “doações” que não revertia em impostos para a Coroa.

Esses foram os principais motivos da expulsão dos jesuítas, pois eram detentores de um poder econômico reivindicado pelo Estado, tanto na metrópole como na colônia. As riquezas

---

Demarcação Diamantina, em Minas Gerais. Esta passou a explorar a extração de diamantes por conta da Fazenda Real, sob a supervisão de uma junta administrativa com poderes absolutos através de um único instrumento legal, o Regulamento de 2 de agosto de 1771, conhecido como o Livro da Capa Verde, dando continuidade à arbitrariedade e à opressão política dos contratadores. Informações coletadas em: <http://www.estradareal.org.br> e <http://www.receita.fazenda.gov.br/Memoria/administracao/reparticoes/colonia/real.asp>. Acesso em: 08 out. 2008.

acumuladas pela Companhia eram fundamentais para colocar em prática as reformas de Pombal, dada a situação econômica em que o país se encontrava. Por isso, as razões proclamadas por Pombal no sentido dos jesuítas serem os responsáveis pelo atraso cultural e científico de Portugal e, como decorrência, a crise econômica do reino, constituem-se em um discurso ideológico para justificar o fechamento das escolas, mas especialmente ocultar as causas reais da expulsão. Com os jesuítas fora de cena, suas riquezas passam para o controle da Coroa e intensifica-se a exploração na colônia.

Contudo, não se pode desconsiderar a grande influência dos jesuítas e da Inquisição na marginalização cultural de Portugal, fruto da Contra-Reforma. Em função disso, como expõe Novais (2005), as críticas de Pombal e de outros intelectuais portugueses, voltaram-se para instituições tidas como sagradas – o absolutismo, os privilégios da nobreza, o fanatismo da inquisição, o domínio do ensino pelos jesuítas, enfim, o atraso de Portugal em relação ao conhecimento científico europeu. Essa crítica foi fundamental ao projeto de Pombal, no sentido de mobilizar o pensamento renovador e substituir as ideologias oriundas da sociedade feudal, por outras, voltadas aos interesses da sociedade capitalista. A partir dessa reflexão, mesmo que os motivos econômicos tenham sido as causas centrais da expulsão dos jesuítas, como afirmado anteriormente, esta também é uma resposta de Pombal às críticas feitas ao atraso de Portugal em relação às ciências modernas. As reformas educacionais decorrem então desta justificativa.

Após ter expulsado os jesuítas de Portugal em 1759, obrigou-os também a sair do Brasil em 1760. Com isso, toda a estrutura do ensino jesuítico deixou de existir, sendo as aulas régias o modelo implantado em Portugal e no Brasil, neste tardiamente e com inúmeras deficiências. “As *Aulas Régias* significavam as *Aulas* que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja” (CARDOSO, 2004, p. 182). Nesse sentido, a educação foi submetida às instâncias de poder ao Estado, mais especificamente ao rei.

A expulsão dos jesuítas desestabiliza a organização educacional na colônia, mas foi uma das ações de Pombal para assegurar o poder do Estado Português, com base no discurso do Iluminismo. Os jesuítas são vistos como uma ameaça à centralização do poder monárquico, o que determina a organização da educação/instrução pelo Estado. Assim entendemos que os motivos da expulsão dos jesuítas foram políticos e econômicos, sendo essa ação imprescindível para fortalecer a centralização do poder econômico, político e cultural nas mãos do Estado Monárquico Português.

Para atender aos interesses portugueses, a instrução/educação no Brasil permaneceu elitizada, agravando-se essa característica ainda mais em função de medidas adotadas por Pombal, como a discriminação dos nascidos na Colônia. Este definiu que os cargos da administração superior da Colônia seriam exclusivamente preenchidos por portugueses nascidos em Portugal. Por esse fato, já se pode verificar o rumo da educação secundária e superior no Brasil: uma educação voltada para a formação da elite colonial masculina, que teria a função de articulação das atividades coloniais e dos interesses portugueses. O ensino secundário mantém a função preparatória aos cursos superiores frequentados na Europa. Com isso a educação na colônia não esteve voltada à produção direta, mas se constituiu em mais um sinal diferenciador da classe dominante portuguesa.

## 2.2 O ENSINO SECUNDÁRIO POMBALINO NO BRASIL

O projeto de secularização e modernização da nação portuguesa contou com o obstáculo da consolidada atuação dos jesuítas, de estruturas mentais arraigadas que serviam aos propósitos das classes nobres e burguesas da época, através da sua concepção de ordem e obediência, portanto, de manutenção das estruturas sociais vigentes. Para contrapor-se a essa realidade, Pombal tomou a atitude radical de expulsar os jesuítas e implantar um sistema escolar organizado em aulas régias, a serviço do Estado, justificado como meio de conquistar os progressos do século que o país exigia. “As aulas régias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos professores” (SAVIANI, 2007, p. 108).

Várias ações como a adoção do Catecismo de Montpellier<sup>34</sup>, a proibição de ensinar sem a autorização do Diretor Geral de Estudos, a substituição da gramática adotada pelos jesuítas, a simplificação dos estudos do latim, a inclusão do estudo da língua pátria, foram traduzidos no Alvará de 28 de junho de 1759. Este se constitui no documento que reformou os “Estudos Menores”, correspondente ao ensino secundário. Como veremos a seguir, sua aplicação prática

---

<sup>34</sup> Esse catecismo havia sido colocado no Index dos livros proibidos por decreto de 21 de janeiro de 1721. Com a reforma Pombal encarregou o Cardeal D. Cosme da Cunha, arcebispo de Évora, para mandar fazer a tradução para o ensino da doutrina às crianças de sua arquidiocese. O mesmo fizeram outros bispos, evidentemente sob a pressão de Pombal (BOTO, 2004, p. 169). Esse catecismo foi utilizado nas Aulas Régias, principalmente no segundo momento da reforma (1772-1777) e coloca em prática a Reforma Curricular Pombalina (ROSITO, 2002, p. 104-5).

ocorreu de forma diversa na metrópole e na colônia, o que se explica pelo papel da colônia no projeto do Estado português, como tratado anteriormente.

### **2.2.1 O Alvará de 1759 e a organização do ensino do ensino secundário**

O Alvará Régio traz em si a ideologia do Iluminismo, que defende a primazia da razão e do saber científico como forma do homem dominar o mundo. De certa forma apresenta princípios do Liberalismo, no sentido de uma escola pública, civil, laica, gratuita. O que interessava ao Estado Português era afastar o poder eclesiástico, mas manter o poder político da Monarquia. Nesse sentido, a reforma pombalina reafirma o controle do Estado na economia, nas políticas sociais, na cultura e na educação.

A reforma pombalina foi uma consequência da crise entre a tradição e o moderno, em todos os setores. No caso da educação, a política pedagógica adotada, num primeiro momento, objetivou a substituição do modelo jesuítico, mas aos poucos, por força das necessidades advindas do modelo socioeconômico e da ideologia iluminista, a nova proposta foi se firmando.

Isso não significou o afastamento entre a Igreja e o Estado. Pelo contrário, a reforma fez da Igreja um instrumento do Estado. D. José I contou com os homens de maior expressão da vida religiosa portuguesa para a realização dos seus fins políticos. O objetivo da reforma pombalina da educação era “combater os males que advinham do desenvolvimento do ensino monástico para os interesses econômicos e políticos do Estado” (CARVALHO, 1978, p. 137). Assim, a nova política educacional objetivou formar o cristão útil aos propósitos do Estado, libertando a educação do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha afastado dos métodos modernos de produzir ciência. No que se refere ao ensino secundário ou das humanidades, a reforma pombalina foi uma tentativa de secularização das instituições, para uma educação nacional e cristã, portanto não de laicização.

Em conexão com o pensamento Iluminista, as reformas de Pombal favoreceram o ensino secundário na primeira fase, em detrimento da difusão do ensino das primeiras letras, que serão incluídas na segunda fase da reforma em 1772. De acordo com Nóvoa (1987, *apud* BOTO, 2004), foram privilegiadas as regiões mais desenvolvidas de Portugal, a fim de formar uma elite culta, capaz de substituir o clero e propiciar um maior desenvolvimento ao país. Para esse fim, os

reformadores entendiam os reformadores como fundamental melhorar o ensino da gramática latina, da retórica, do grego e da filosofia, como base de todas as ciências. O Brasil, colônia subordinada aos interesses exploratórios de Portugal, apesar de receber as instruções conforme o Alvará de 1759 amargou um total descaso em relação às condições para a implantação da reforma, como trataremos adiante.

O Alvará de 1759 é fruto das diretrizes que emergiram a partir da obra “Verdadeiro Método de Estudar” de Luiz Antonio Verney (1746), das “Cartas sobre a educação da mocidade” de Antonio Nunes Ribeiro Sanches e do “Novo Método da Gramática Latina” de Antonio Pereira de Figueiredo (1752). Tanto Verney como Figueiredo eram Padres da Congregação do Oratório.

Nas “Cartas sobre a educação da mocidade”, Ribeiro Sanches buscou mostrar qual deveria ser o fim das escolas para que estas fossem dirigidas aos interesses do Estado. Argumentou no sentido de convencer o Rei de quanto era prejudicial para o reino a educação nas mãos da Igreja, pois os padres ensinavam somente conhecimentos que conservavam e aumentavam seu domínio. Propõe a fundação de Universidades e Escolas onde se ensinem as ciências naturais e civis, sendo que os mestres deveriam ser indicados exclusivamente pelo Rei, ao qual cabia definir os rumos da educação de acordo com as exigências da nova sociedade (ROSITO, 2002). Sobre esse pensador, Saviani (2007) traz à luz que sua concepção iluminista e burguesa ancorou-se na economia política e se aproximava das ideias de Bernard Mandeville (1760-1733). Nesse sentido, defendeu uma educação elitizada e considerou fundamental a supressão das escolas populares, por entender que escrever e contar era desnecessário para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia.

Filósofo e ideólogo, Verney foi o maior inspirador das reformas educacionais portuguesas que se seguiram à expulsão dos jesuítas. Na obra, Verney propôs uma reforma geral dos estudos, tanto menores quanto maiores, propondo a emancipação da tutela do aristotelismo, abrangendo: as gramáticas portuguesa e latina, o estudo do grego e do hebraico, a retórica, a poesia, a filosofia, a matemática, a medicina, o direito e a teologia, bem como expõe as razões dos estudos tanto menores como maiores (CARVALHO, 1978). O Alvará Régio sustenta suas críticas à educação jesuítica tendo como fonte as ideias de Verney, como exemplificamos a seguir:

Em lugar de facilitarem a um rapaz a inteligência das coisas, o confundem com uma quantidade de sofismas e subtilezas tão fora de propósito, que eu não sei como os mestres não fazem escrúpulo de perderem tão inutilmente o tempo. Acrescento a isto inutilidade, pois para nenhuma das Ciências serve aquilo.

Fazem eles as infinitas disputas tão fora de propósito que eu fico pasmado. Confundem a proposição vocal com a mental, ou acto do entendimento: ora disputam de uma, ora de outra; de sorte que não se pode saber o que eles querem explicar. [...] O melhor que eu acho é que, em vez de proporem as coisas em que todos convêm, disputam tudo o que propõem, e a cada proposição acrescentam uma longa cadeia de argumentos, e às vezes tão embrulhados, que um homem adiantado teria trabalho em responder. E como há-de o principiante formar conceito das coisas, e executar os ditames que lê, se ele nada acha em que todos convenham, mas em cada proposição ele acha quem o contradiga? (VERNEY, V.2, p. 48 *apud* ROSITO, 2002, p. 119-20).

Verney foi categórico na crítica ao método e conteúdo do ensino jesuítico. Por isso, a opção na reforma pombalina pelo “Novo Método da Gramática Latina”, que objetivou abreviar e simplificar a aprendizagem do latim com o auxílio da língua vernácula, bem como diminuir o número de anos dedicados a esse estudo. A cultura pedagógica do iluminismo buscou fazer das artes, das ciências, da instrução e da cultura um instrumento a serviço da felicidade e do progresso da humanidade. Assim, era necessário livrar o ensino do formalismo pedagógico destituído de objetivos práticos e úteis, devido às condições socioeconômicas exigidas no contexto do século XVIII.

A simplificação dos estudos gramaticais correspondeu a este imperativo pragmático, tão característico do pensamento iluminista. Interessava ao governo recrutar, entre os estudantes das escolas menores, os candidatos aos postos civis e eclesiásticos de que tanto necessitava uma administração iluminada pela experiência do que se praticava nas nações estrangeiras [...]. Compreende-se, portanto, que acima de quaisquer motivos, a administração pombalina se tenha inclinado por um método de gramática que, longe de afastar os estudantes do interesse pelos cargos civis, se prestava para trazer maior emulação aos trabalhos escolares e incentivar as vocações para os estudos superiores (CARVALHO, 1978, p. 85-6).

Dessa forma, o significado da reforma do ensino secundário, de acordo com o Alvará de 1759, foi “aparelhar a inteligência dos estudantes para enfrentar, com seguro critério, os problemas jurídicos e teológicos que por ventura tivesse de resolver” (CARVALHO, 1978, p. 86) e satisfazia, de certa forma, as necessidades do pensamento típico da burguesia nascente. Os estudos secundários continuaram a cumprir uma função propedêutica, fundamental para a continuidade dos estudos superiores. Não ocorrem significativas transformações no sentido de um currículo científico ou utilitário, voltado para a realidade da produção direta. O currículo

manteve sua característica humanista intocável, propondo o reformador algumas mudanças em termos de conteúdo e método, a fim de adequar ao projeto político do Estado.

Dessa forma, estabeleceu-se a escola para atender aos fins político-econômicos do Estado português e preencher a imensa lacuna que se abriu na estrutura da educação com o afastamento dos jesuítas. O argumento principal contra o ensino jesuítico foi a afirmação de que este não era útil à sociedade portuguesa, sendo necessário um ensino voltado para a recuperação econômica de Portugal. Sem dúvida um esforço no sentido de secularização das instituições educacionais, mas não de laicização, como expõe Carvalho (1978, p. 79, grifo nosso):

Em nome da *união cristã e da sociedade civil* justificou o gabinete de D. José I a adoção de uma pedagogia destinada a substituir as tradicionais práticas por métodos mais condizentes com as razões de uma política que procurava, *dentro da ordem cristã*, alcançar os objetivos da sociedade civil em que os interesses seculares encontraram, pela primeira vez, quem os traduzisse em termos que melhor se compadeciam com o progresso da cultura e com os fins de uma ordem civil consciente de seus direitos.

No preâmbulo do Alvará Régio de 1759, o rei explicita que da “cultura das sciencias depende a felicidade das Monarquias, conservando-se por meio dellas a Religião, e a Justiça na sua pureza, e igualdade [...]” (ALVARÁ..., 1978a, p. 157). O Alvará cumpre a função de extinguir todas as escolas mantidas pelos jesuítas, estabelecendo um novo regime de estudos, fundamentado em regras a serem seguidas pelos professores de gramática latina, de grego e de retórica. Isso não significou a separação do Estado e da Igreja, mas a intervenção estatal na condução das políticas educacionais, que passam a ser reconhecidas como fundamentais para formar o cristão útil aos fins político-econômicos reclamados pelo nível de desenvolvimento do país.

Considera o documento que o estudo das Letras Humanas é a base de todas as ciências, o que caracteriza a sua função propedêutica aos estudos superiores que deveriam se voltar para os conhecimentos científicos úteis ao desenvolvimento da indústria e dos negócios. Um rol de críticas ao método jesuítico, de forma a justificar as reformas do Estado, são apresentadas inicialmente no documento.

Consta que o estudo das letras humanas se encontra decaído e que os jesuítas, apesar de todas as evidências que apontavam para a necessidade de rever sua proposta, nunca cederam aos exemplos das nações civilizadas, permanecendo inflexíveis às suas verdades. Em razão do

método aplicado pelos jesuítas, os estudantes ao final dos estudos, “oito, nove e mais annos”, considerado um tempo muito longo, ainda se encontravam destituídos das noções das línguas latina e grega, tanto para falar como para escrever. O método, acusado de “escuro e fastidioso”, distraia os alunos com as “miudezas” da gramática, tornando-os ignorantes e subordinados a um conhecimento que não só significava a ruína das Artes e das Ciências, “mas até da mesma Monarquia, e da Religião, que nos meus Reinos, e Dominios devo sustentar com a minha Real e indefectivel protecção [...]” (ALVARÁ..., 1978a, p. 157-9).

A reforma deveria restituir “o Methodo antigo, reduzido aos termos simples, claros, e de maior facilidade, que se pratica atualmente pelas Naçoens polidas da Europa [...]”, (ALVARÁ..., 1978a, p. 159), devendo ser praticada no reino e em todos os seus domínios. A principal crítica ao método jesuítico, que é reiterada em diversos documentos, diz respeito às minúcias do estudo da gramática em detrimento das noções principais das línguas latina e grega. Por isso, uma das características da reforma foi a adoção dos “métodos resumidos”, ou seja, a simplificação do ensino do latim, grego e retórica, de acordo com as propostas de Verney e da Gramática da Congregação do Oratório. A reforma não ultrapassava a esfera de uma readequação do ensino nos limites da própria tradição portuguesa, sem ferir os interesses da fé e sem buscar o que havia de mais adiantado na experiência de outros povos.

No Alvará Régio de 1759, estavam expressas todas as orientações para o diretor dos estudos e para os professores, sendo acentuado o nível de controle e a fiscalização que exerceria o Estado. O diretor dos estudos, nomeado pelo rei e com amplas atribuições, tinha a função de executar as determinações do Alvará e os professores eram subordinados às suas ordens, tanto do Reino como do Brasil. A ele cabia expedir licença para o ensino público ou privado, bem como a seleção dos professores através de exames. A partir daí ninguém poderia ensinar sem prévia licença e cada candidato seria examinado à luz de critérios da “ciência e da prudência”, além dos requisitos dos bons costumes que eram essenciais ao pretendente ao cargo.

Sobre isso D. Tomás de Almeida, o primeiro Diretor dos Estudos, expede um edital em 28 de julho de 1759 com instruções sobre a Reforma, em que destaca ser a primeira ação a escolha dos mestres para ensinar gramática latina, retórica e grego:

[...] E dependendo muito do acerto desta escolha o feliz progresso de hum estabelecimento o mais gloriozo, provendo as Cadeiras de Mestres que sejam ao mesmo tempo em vida, e costumes exemplares, e de sciencia, e erudição conhecida deve preceder a esta eleição huma noticia geral que chegue a todos

para os que quiserem pertencerem ocupar as referidas cadeiras fação o seu requerimento declarando o que pretendem ensinar, a sua assistencia, e se tem já exercitado o Magisterio publico, ou particularmente, e o Bairro ou as Ruas, em que o praticarão, para que tirando-se as informações necessarias da vida e costumes de cada hum, e aproveitamento de seus Discípulos, se os tiverem tido se possa passar aos exames de capacidade e literatura, conforme a cadeira que pretendem (EDITAL de D. Tomás de Almeida, de 28 de julho de 1759, com instruções sobre a Reforma, 1978, p.189-90).

Por este edital, ficavam definidas as regras para o provimento das cadeiras tanto na corte, como nas províncias e nas colônias. Os professores Régios passam a ser admitidos por Concurso Nacional, mediante um exame rigoroso, aplicado por uma junta nomeada pelo Diretor dos Estudos. A partir de primeiro de outubro daquele ano, nenhuma pessoa mais poderia ensinar sem a devida autorização do Diretor Geral, após passar pelos trâmites do processo de seleção. Entretanto, a fim de os alunos não ficassem em prejuízo, até essa data, os mestre de estudos públicos ou particulares poderiam continuar o seu exercício, desde que utilizando o novo compêndio de Gramática latina do Padre Antonio Pereira ou pela “Arte de Grammatica Latina” reformada por Antonio Felix Mendes.

Dessas regras, podemos ressaltar que o exame público para todos os candidatos ao magistério, autorização e controle do Diretor dos Estudos para o exercício da profissão de professor e ainda a remuneração por conta do Estado foram os grandes alicerces das Reformas Pombalinas. Significaram medidas inseridas em um projeto de secularização e estatização do ensino, que, por sua vez, criaram condições à profissionalização da atividade docente, de acordo com um conjunto de normas pré-estabelecidas. Segundo António Nóvoa (1987 *apud* BOTO, 2004), a remuneração é uma forma de intervenção do Estado, é um instrumento de controle do professor, uma vez que este atua diretamente na comunidade e é peça-chave para ocupar o espaço dos jesuítas.

Por outro lado, no Alvará Régio (1759) e nas “Instrucçoens para os professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica, e de Rhetórica” (1759), não constam orientações ou diretrizes para a formação dos professores. Os documentos apenas definem as características necessárias ao candidato a professor e como deve ocorrer sua atuação. Assim, podemos inferir com Rosito (2002, p. 137) que “a ambiciosa proposta de mudança cultural de uma visão religiosa para a secularização da sociedade não poderia ter ocorrido sem investimento e planejamento na formação de professores, gerando uma mudança de forma de pensar dos sujeitos”. A reforma

buscou muito mais suprir uma necessidade imediata do Estado, provocada pela expulsão dos jesuítas, do que propriamente promover uma transformação cultural.

Por isso, o autoritarismo e a centralização do Estado português caracterizaram a reforma pombalina de modo geral. Essa característica se evidencia nos instrumentos de controle e de fiscalização definidos nos documentos legais, como: a instituição de um Diretor de Estudos com amplos poderes; a ênfase nos aspectos relacionados à moral e à obediência do professor ao que determinou o Alvará, tendo o Diretor amplos poderes para advertir, corrigir e castigar; a proibição de discordar das normas, devendo haver uma “perfeita paz” e “uniformidade de doutrina” para que “todos conspiram para o progresso da sua profissão, e aproveitamento de seus discípulos”; a proibição de determinados livros; a prescrição de normas para a ação pedagógica; a determinação do conteúdo e o método de ensino (ALVARÁ..., 1978a, p. 160).

Em síntese, há a imposição de toda uma nova organização educacional que não levou em conta a organização anterior. Como afirma Rosito (2002, p. 140),

A reforma pombalina, ao tirar o ensino das mãos dos jesuítas, cria um reformismo pedagógico, um espaço de repressão. As luzes são as celas das prisões para aqueles que não cumpriram o estabelecido. É a repressão secular na reforma pombalina que adota como procedimento esmagar todo e qualquer tipo de divergência, de protesto ou de não cumprimento do texto da política educacional. Ao longo do governo pombalino a repressão atingiu vários professores, o que atesta o caráter discricionário do absolutismo. As luzes dos textos legais podem ser observadas pelo cheiro, pelo ardume nos olhos provocados pela fumaça que vem das fogueiras que queimaram os livros proibidos, pelo Diretório. Foram encontrados nas casas dos professores, nas salas de aula, nas livrarias. Eram os bruxos da época.

As discussões que permearam a reforma pombalina estavam voltadas para um ensino que se preocupasse com os conhecimentos úteis à sociedade moderna, voltados ao fazer e não apenas ao conhecimento ilustrado. Entretanto, o currículo do ensino secundário mantém as disciplinas de caráter humanista do ensino jesuítico, apesar das novas diretrizes pedagógicas definidas para os professores. A permanência da formação humanista não significou a continuidade da função social estabelecida pelos jesuítas: sua função não se esgotaria na preparação para a carreira eclesiástica, mas a todas as carreiras que o século da luzes exigia. Conforme o Alvará, a preparação humanista servia como educação geral e básica de todas as ciências, por isso era adequada a preparar o aluno para qualquer carreira.

Com a reforma a instrução primária e secundária passou a se chamar Estudos Menores e compreendiam as aulas de ler, escrever e contar (estudos primários) e o curso de humanidades (ensino secundário), que incluía as aulas de gramática latina, ensino da língua grega e da retórica. Os Estudos Menores eram organizados em aulas régias individuais que não integravam uma escola ou colégio, como no ensino jesuítico.

A organização das Aulas Régias permitiu certo grau de autonomia ao aluno, que tinha a liberdade de frequentar a cadeira que quisesse, sem ter que seguir uma graduação estabelecida. Não era necessário cursar as aulas numa sequência pré-determinada como a organização do ensino jesuítico, pois eram aulas avulsas e sem uma obrigatória articulação entre si. A formação humanista do ensino jesuítico previa o avanço e progresso do aluno pela gramática, para só depois cursar Retórica, com o objetivo de atingir a perfeita oratória. Entretanto, o que não diferencia em relação ao ensino jesuítico é a obrigatoriedade de ter cursado as Aulas Régias de Gramática Latina, Grego e Retórica, para o ingresso no ensino superior.

Junto ao Alvará, são publicadas as “Instruções para os professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica, e de Rhetórica”, para uso das escolas, fundadas no Reino e em seus domínios. Essas Instruções tiveram a influência direta da Congregação dos Oratorianos, de Felipe Néri, uma das mais importantes instituições na expansão do iluminismo e que tiveram uma significativa atuação junto a Pombal para a superação da lacuna aberta no ensino com a expulsão dos jesuítas. Essa influência mostra claramente que Pombal, com as reformas, não buscou afastar o Estado da Igreja, mas exclusivamente afastar os jesuítas da condução da educação, por todas as razões já abordadas anteriormente. As instruções, que trataremos a seguir, são orientações quanto ao conteúdo e à metodologia que os professores de Gramática Latina, Grego/Hebraico e Retórica deveriam observar e seguir na condução das aulas.

### *2.2.1.1 Instruções para os professores de Gramática Latina*

A aula de gramática latina continua a ser o carro chefe do ensino secundário, seu método de ensino deveria permitir “adquirir esta Sciencia com brevidade, e por hum modo, que sirva de excitar em que os que aprendem hum vivo desejo de passarem ás Sciencias maiores” (INSTRUÇÕES para os professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica, e de Rhetórica,

ordenadas e mandadas publicar por El Rey Nosso Senhor, 1978, p. 167). O ensino da gramática não previa a distinção de classes (inferior, média e superior) como no ensino jesuítico.

As Instruções fazem a crítica ao absurdo que havia em aprender uma língua no mesmo idioma que se ignora. Assim, o estudo da Gramática Latina deveria partir do estudo da gramática portuguesa, através de um método que simplificasse o entendimento, para não atormentar os estudantes com uma quantidade de preceitos de difícil compreensão. Esse esforço renovador pretendia introduzir as luzes de um humanismo mais adequado as novas condições da cultura, para

fazer do latim, não apenas uma língua indispensável aos estudos maiores, mas também, revivendo a esplêndida lição dos humanistas do quinhentos, o fundamento de uma formação intelectual que, por intermédio dos autores clássicos, acomodados aos interesses religiosos, abrisse aos estudantes, os horizontes inatingíveis de uma cultura que se transformara no ideal de uma pedagogia acatada em todo o Ocidente (CARVALHO, 1978, p. 77).

O Alvará também determina os livros, proibindo o ensino a partir da Arte do Pe. Manoel Álvares, bem como seus comentadores, usados anteriormente pelos jesuítas. Essa proibição mostra o controle que o Estado passou a exercer sobre os estudos, inclusive prevendo castigos severos ao professor que descumprisse a determinação. A lei afirmava que o professor deveria observar as orientações sem alteração alguma, pois tais medidas eram as mais convenientes e úteis para o ensino, porque se fundamentavam na experiência dos homens mais versados da Europa (ALVARÁ..., 1978a).

Só poderia se ensinar com o “Novo Methodo da Grammatica Latina”, de Antonio Pereira de Figueiredo, da Congregação do Oratório, ou pela “Arte da Grammatica Latina” de Antonio Felix Mendes, professor em Lisboa (ALVARÁ..., 1978a). Até então, o estudo do latim obrigava aos estudantes um grande esforço, devido às minúcias e desdobramentos do método alvarista. O novo método, através da gramática da Congregação do Oratório, despojado de ornamentos pela simplificação das regras da sintaxe, era essencialmente erudito, crítico e metódico (INSTRUÇÃOENS..., 1978).

Indicava também que os professores deveriam usar a “Minerva” de Francisco Sanches, a fim de suprirem a explicação aos discípulos dos preceitos que tiveram uma sumária ideia através do método abreviado pelo qual devem aprender. Recomendam também aos alunos a Ortografia

de Luiz Antonio Verney e, aos professores, as obras de Cellário, Dausquio, Aldo Manúcio, Schurtzfleischio e os Dicionários de Faciolati e Basílio Fabro (INSTRUCÇOENS..., 1978).

Somente após conhecer os preceitos gramaticais é que o aluno passava a leitura de autores clássicos, porém de “trechos escolhidos e fáceis”. Nesse caso, as Instruções determinaram a coleção feita em Paris, no ano de 1752, por Chompre, para uso da mocidade cristã. Assim, no primeiro tomo, a partir de um autor latino e cristão (Sulpicio Severo), o aluno já estaria em contato com os princípios da História da Religião, de forma clara e coerente. Essa coleção é justificada, pois nela os principiantes poderiam praticar tudo aquilo que haviam aprendido no estudo da gramática (INSTRUCÇOENS..., 1978).

Em nome de não aborrecer os alunos com um estudo enfadonho, as Instruções determinam que, no princípio, devem-se suprimir os temas. Após os alunos terem adquirido noções básicas, os temas devem gradativamente ser complexificados, devendo ser sempre algumas histórias breves ou máximas úteis aos bons costumes. Esses temas deveriam ser dados em dias alternados para os estudantes os comporem em casa, sendo que somente uma vez por semana, a redação era feita em classe.

Diferentemente do ensino jesuíta, em que as aulas eram ministradas em latim, as Instruções recomendam que a aula não seja em latim, a fim de evitar os barbarismos que qualquer pessoa, mesmo que erudita, poderia cometer ao falar sobre qualquer assunto em língua morta. Só nas classes mais adiantadas, em que os estudantes estivessem com um bom conhecimento da língua, os professores poderiam discorrer sobre temas previamente preparados a partir de autores sugeridos nas instruções (INSTRUCÇOENS..., 1978).

#### *2.2.1.2 Instruções para os professores de Grego e Hebraico*

O estudo do Hebraico se destinava a preparar os futuros estudantes de teologia que estudariam nas escolas religiosas. Já o estudo do grego era considerado indispensável, não só ao teólogo, mas também para o advogado, o artista e o médico, visto que, de acordo com as Instruções, é na Grécia que tiveram origem as Leis Romanas, a filosofia, a eloquência, a poesia e a história. “E por esta razão os maiores Homens de todas as Faculdades reconhecem a necessidade indispensável desta língua; e recomendão seu estudo” (INSTRUCÇOENS..., 1978, p.

175). Nessa orientação está presente a característica que Pombal buscou imprimir à reforma: um ensino útil às necessidades da sociedade, dentro do espírito iluminista.

No estudo do grego, após ter aperfeiçoado a leitura, passaria o professor a ensinar o aluno a escrever corretamente, distinguindo as figuras das letras, sílabas e abreviaturas. Quando o aluno soubesse ler suficientemente, o professor ensinaria a gramática, através do *Epitome do Methodo de Port-Royal*, traduzido em português, e que trazia as regras mais breves, claras e sólidas que qualquer outra obra. Depois de instruídos a respeito dos primeiros elementos, os alunos passariam a construção de textos, através do Evangelho de São Lucas ou os Atos dos Apóstolos. Ainda poderiam ser utilizados textos escolhidos de Heródoto, Xenofonte, Diálogos de Luciano e os Caracteres de Theofrasto, que se achavam ordenados na Coleção de Patuza. Não deveriam ser usados livros bilíngues para evitar, com a versão latina, as facilidades prejudiciais ao estudo.

Ainda, as instruções recomendam para os alunos o *Dicionário Manual de Screvelio*, por ser breve e simples; e a leitura de Homero para os mais adiantados. Para os professores, eram recomendados dicionários mais complexos, como o de Escapula, o *Thesouro de Carlos Estevão*, *Ubbo Emio* e *João Meursio*, e outros que fossem úteis para o estudo das antiguidades gregas. Além destes, o *Methodo grande de Port-Royal* e as melhores edições de Demóstenes, Xenofonte, Thucidedes, etc (INSTRUCÇOENS..., 1978).

Como o objetivo do estudo da língua grega era, principalmente, as lições dos autores, os professores deveriam evitar muitas composições e em seu lugar realizar traduções do grego para o latim e para o português. Essa orientação é justificada porque o aluno, ao mesmo tempo em que aprendia o grego, exercitava o latim. O objetivo era muito mais a leitura e compreensão do que a propriamente desenvolver a escrita.

O estudo da língua hebraica era destinado aos professores de Teologia. Por isso, as Instruções não orientam como deve ser o ensino, deixando ao encargo das ordens religiosas a definição do método apropriado.

Devido a importância dada ao estudo do grego, o Alvará já previa que depois de um ano e meio de existência das aulas, aos alunos que a frequentassem com aproveitamento notório, atestado pelo professor e qualificado pelo Diretor Geral, seria concedido aproveitamento de um ano na universidade, bem como teriam preferência em todos os concursos das quatro faculdades da Universidade de Coimbra (ALVARÁ..., 1978a).

### 2.2.1.3 Instruções para os professores de Retórica

O Alvará (1978a, p. 163-4) critica que o estudo da Retórica, considerado necessário a todas as ciências, achava-se esquecido por falta de professores públicos. Por isso, determinou para a cidade de Lisboa quatro professores públicos de retórica; dois nas cidades de Coimbra, Évora e Porto; e um nas demais cidades e vilas mais importantes. O exame da Retórica é determinado como requisito obrigatório para o ingresso no ensino superior depois de passado um ano e meio da implantação desta aula: “[...] ninguém seja admittido a matricularse na Universidade de Coimbra em algumas das ditas quatro Faculdades, sem preceder de exame de Rethorica, feito na mesma cidade de Coimbra, perante os Deputados para isso nomeados pelo Director, do qual conste notoriamente a sua applicação, e aproveitamento”.

Fica expresso o caráter propedêutico desses estudos, bem como da gramática e do grego. Essa legislação determina a interferência externa no ingresso dos alunos na Universidade, o que leva o Diretor de Estudos, em 11 de janeiro de 1760 a modificá-la através do “Alvará régio de aprovação das providências interinas do Diretor Geral” (1978b, p. 194-5) que estabelece no parágrafo 6º:

[...] depois que houver decorrido anno e meio, contado do tempo do estabelecimento das Cadeiras [...], nenhuma pessoa de qualquer qualidade, estado, e condição que seja, possa ser admittida a matricular-se na Universidade de Coimbran em alguma das quatro Faculdades maiores<sup>35</sup>, sem para isso ser habilitada por Exame feito pelos dous Professores Regios de Rhetorica da Universidade, com assistencia do Comissário do Director Geral, ainda que tenha passe, bilhete, ou escrito de outro qualquer Professor Regio desta Corte, com quem estudasse, ou aprendesse [...].

Por outro lado, as Instruções (1978, p. 178) trazem no primeiro parágrafo uma justificativa sobre a importância da retórica, como um estudo útil às questões da ordem prática porque

ensina a falar bem, supondo já a Sciencia das Palavras, dos termos, e das Frases: Ordena os pensamentos, a sua distribuição, e ornato. E com isto ensina todos os meios, e artificios para persuadir os ânimos, e atrahir as vontades. He pois a Rethorica a Arte mais necessaria no Commercio dos Homens, e não só no Pulpito, ou na Advocacia como vulgarmente se imagina. Nos discursos

---

<sup>35</sup> A Universidade de Coimbra era constituída por quatro faculdades principais, designados Estudos Maiores: Teologia, Cânones, Direito e Medicina (SAVIANI, 2007).

familiares; nos Negócios publicos; nas Disputas; em toda a occazião em que se trata com os Homens, he preciso conciliar lhes a vontade; e fazer não só que entendão o que se lhes diz; mas que se persuadão do que se lhes diz, e o aproveem.

Como se vê, com a reforma o estudo da retórica ganha um caráter prático, com uma amplitude jamais vista até então. A proposta era um estudo que correspondesse às necessidades de uma utilização mais generalizada da eloquência, não só na vida pública e eclesiástica, mas nas múltiplas relações que os homens estabelecem entre si e não apenas para formar letrados para a vida pública e eclesiástica.

As Instruções definem que o ensino da Retórica, depois de aprendidos os preceitos com a maior clareza e brevidade, deveria o professor explicar os autores para que os alunos compusessem em todo o gênero, com a observação do uso que os mesmos fizeram da retórica. Para ensinar os preceitos da retórica era indicado o “Livro das Instituições” de Quintiliano, adaptado por Rolin para uso nas escolas. Para os professores, indica a Retórica de Aristóteles, as obras retóricas de Cícero, de Longino e dos modernos Vóssio Rolin, Frei Luis de Granada e outros autores de merecimento (INSTRUCÇOENS..., 1978).

Para a análise dos autores clássicos, o professor utilizar-se-ia das Orações escolhidas de Cícero e de Tito Lívio para explicar os três gêneros da oratória. Também explicaria todos os estilos das cartas, dos diálogos, das histórias, das obras didáticas, panagíricos, declamações. Para isso o livro de Heinecio, “Fundamenta Styli Cultioris”, era o indicado (INSTRUCÇOENS..., 1978).

As composições deveriam versar sobre assuntos úteis e agradáveis, começando com narrações breves e claras, tanto em português como em latim, sobre elogios das grandes figuras e sobre discursos no gênero deliberativo e judicial. Os assuntos deveriam ser retirados dos melhores escritores latinos, principalmente de Cícero, modelo excelente em todo o gênero de escritura. Nas disputas o professor primaria pela cortesia entre os disputantes. Também, cabia ao professor ensinar as melhores regras da poesia, mostrando sua ligação com a oratória. Os exemplos eram buscados em Homero, Virgílio, Horácio e outros. Todavia, o aluno não era obrigado a fazer versos, a não ser aqueles que tivessem gosto e afinidade com o estilo (INSTRUCÇOENS..., 1978; CARVALHO, 1978). As Instruções são permeadas de orientações que confirmam a linha proposta de um ensino em termos mais simples e práticos.

Carvalho (1978) sintetiza em quatro pontos a reforma de 1759: 1) a reforma dos estudos menores, correspondentes ao ensino secundário, destinava-se a preencher a lacuna aberta pela supressão das escolas jesuítas no ensino português; 2) a reforma, além de procurar suprir quantitativamente a necessidade de classes e professores, adota uma política de elevação do ensino, de secularização e de um melhor planejamento das ações educacionais. Para isso, cria o cargo de Diretor Geral dos Estudos, subordinado à coroa e estabelece o exame para os professores candidatos ao ensino das humanidades; 3) a reforma visou a abreviar os estudos, através da simplificação do método de aprendizagem do latim, com o objetivo de estimular o interesse pelo ingresso nos cursos superiores, portanto, esse ensino tinha a função propedêutica; 4) o método de ensino se orientava no sentido de criar nos estudantes o gosto pela latinidade, isto é, muito mais o interesse pela cultura clássica do que propriamente o estudo da língua enquanto pressuposto para o ensino superior. Incentivar esse gosto pela cultura clássica representou um esforço deliberado no sentido de reviver a tradição humanista do quinhentismo da busca do conhecimento nos pensadores greco-latinos, diretamente de suas obras, que o advento das escolas jesuítas, de acordo com o Alvará, interrompeu.

O autor aqui sintetiza quatro pontos da reforma que, pela análise dos documentos, podem-se depreender. Contudo, entre o proposto na lei e a prática houve uma considerável distância. De fato, com a supressão das escolas jesuíticas, Pombal precisou propor um novo projeto de instrução que, na prática, não atendeu quantitativamente as necessidades da metrópole e, muito menos, era essa a intenção para a colônia. Os documentos legais definiram claramente as regras e normas do novo ensino, inclusive, de forma bastante autoritária, deixam claras as punições a quem não as cumprisse. Mesmo assim, devido ao papel da colônia no projeto econômico-político do bloco histórico hegemônico, várias dificuldades como a centralização das decisões pela metrópole, a falta de professores públicos concursados, a dispersão das aulas, a carência de livros e de recursos financeiros, entre outros, colaboraram para a não concretização da reforma no Brasil. O que permanece inalterado é a relação entre ensino secundário e ensino superior, tanto na letra da lei como na prática. Nesse sentido, abordaremos o item a seguir.

## 2.2.2 A reforma pombalina da instrução pública no Brasil

O texto a seguir foi organizado em duas partes, pois, de acordo com os dados pesquisados, podemos identificar que a reforma pombalina teve duas fases distintas. A primeira inaugurada a partir do Alvará e Instruções de 1759 até o Alvará de 4 de junho de 1771, que passou a administração e a direção dos Estudos das Escolas Menores do Reino e seus domínios para a Real Mesa Censória, extinguindo a Direção Geral dos Estudos.

A segunda fase, que buscou solucionar os graves problemas da instrução portuguesa e da colônia teve três marcos principais: a reforma dos Estudos Maiores (Ensino Superior) através da carta régia de 08 de agosto de 1772 que instituiu os novos Estatutos da Universidade de Coimbra; o estabelecimento de novas Escolas de Estudos Menores (especialmente de Aulas Régias de Primeiras Letras, de Gramática Latina e de Língua Grega), através da Lei de 6 de novembro de 1772; e a criação do Subsídio Literário, em 10 de novembro de 1772.

### 2.2.2.1 Reformas Pombalinas do ensino secundário no Brasil – Fase I (1759-1771)

A reforma pombalina objetivou substituir a ação educativa religiosa por uma nova dinâmica racionalista que subordinou a educação aos interesses do Estado. Uma ação central foi a eliminação dos jesuítas. No Brasil, a reforma altera significativamente a organização da educação, entretanto não interrompeu a tradição educacional e cultural introduzida pelos jesuítas. Isso porque os professores, apesar das determinações da reforma, ensinavam, de certo modo, o que haviam aprendido com os jesuítas. No conjunto da reforma, não há um programa de formação de professores régios, apenas a indicação dos livros a serem utilizados, de normas para concurso às cadeiras e punições bem expressas a quem descumprisse as normas.

A reforma, no Brasil, foi estruturada a partir de ordens transmitidas de Lisboa, por D. Tomas de Almeida, nomeado Diretor Geral dos Estudos em 9 de julho de 1759, a quem cabia dirigir a implantação da reforma no reino português e nos seus domínios. Ao Diretor Geral cabia um conjunto de ações como a nomeação dos Comissários de Estudos<sup>36</sup>, a definição dos livros

---

<sup>36</sup> O Comissário de Estudos, nomeado pelo Diretor Geral, tinha as seguintes atribuições: coordenação dos Estudos na ausência do Diretor Geral; nomeação dos professores régios e particulares de Gramática Latina, Grego e Retórica por meio de exames; nomeação de uma junta para avaliação dos exames públicos realizados no concurso nacional pelos

permitidos às Aulas Regias, a instituição de concursos nacionais e dos exames para Professores Régios e para Mestres Particulares, a fiscalização do cumprimento das determinações. Por intermédio de cartas encaminhava as ordens e recebia as informações dos Comissários de Estudos da colônia. No Brasil, a reforma atingiu, no primeiro momento, os Estudos Menores, continuando a tradição da valorização do ensino secundário.

Em 8 de novembro de 1759, D. Tomas de Almeida encaminhou correspondência ao Vice-Rei da Bahia e por este aos demais governos<sup>37</sup>, na qual informava as instruções da Reforma dos estudos secundários, que se deveria implantar no Brasil, conforme o Alvará Régio 1759. A carta determinava a criação de novos estabelecimentos de estudos e a total destruição dos métodos antigos, entenda-se da pedagogia e da organização do ensino jesuítico. Para esse intento, o Diretor de Estudos de Portugal solicitava a nomeação de Comissários em cada capitania no Brasil, tendo estes o mesmo poder do Diretor Geral, para nomear seus Delegados e igualmente os mestres, para executar a reforma em conformidade com o Alvará Régio e demais instruções para o estabelecimento do novo método de ensinar (ANDRADE, 1978).

A recomendação aos Comissários dos Estudos era a destruição do antigo método, começando pela queima dos livros adotados pelos jesuítas, os quais não foram permitidos no novo sistema. A carta também encaminhava os procedimentos para os exames aos candidatos a Mestres, que deveriam passar por uma junta para investigação da idoneidade. Os professores aprovados receberiam a licença para ensinar a Aula Régia, juntamente com cópia do Alvará e das Instruções que deveriam nortear seu trabalho, avisando que o descumprimento de qualquer orientação seria considerado uma ilegalidade, punida através da prisão aos infratores (ROSITO, 2002).

Na correspondência enviada ao Brasil, é orientado o trabalho com a obra do Pe. Antonio Pereira, compêndio usado pelas escolas da Congregação dos Oratorianos; ou a Arte da Gramática Latina reformada por Antonio Felix Mendes, professor de Lisboa. A gramática do Pe. Antonio Pereira de Figueiredo tinha duas versões: uma maior e outra um resumo desta. A orientação era que a pequena fosse usada para o ensino, enquanto a mais completa deveria servir para o estudo

---

candidatos a professores, na ausência do Diretor Geral, e elaboração de relatório sobre o estado da situação educacional (ROSITO, 2002, p. 127).

<sup>37</sup> Como registra Banha de Andrade (1978), a correspondência foi enviada para o Chanceler da Relação da Bahia Thomaz Robim de Barros Barreto; Chanceler da Relação da cidade do Rio de Janeiro (Des. João Alberto de Castelo Branco); ao Ouvidor Geral de Pernambuco (Dr. Bernardino Coelho da Gama Casco); ao Ouvidor Geral da cidade do Maranhão (Dr. Francisco Martins da Silva); e Ouvidor Geral do Pará (Dr. Feliciano Ramos Nobre). Todos designados Comissários do Diretor Geral dos Estudos, que tinham a função de executar as ordens transmitidas.

dos mestres, proibindo-se expressamente sua utilização em aula. Ou seja, “para os discípulos, simples resumos; para os Mestres, as obras de maior tomo” (ANDRADE, 1978, p. 61). Essa determinação explicita a característica simplificada do novo método. O Alvará proíbe o uso da gramática do Pe. Manoel Álvares, usada pelos jesuítas e alerta que se utilizada esta ou outra, sem a licença, será preso para ser castigado de acordo com o arbítrio real, e não poderá mais abrir classe no reino ou em seus domínios (ALVARÁ..., 1978a).

Foram enviados para a Bahia em torno de 400 exemplares da *Arte da Gramática Latina*, de Antonio Felix Mendes, 200 livros da *Sellecta Latini Sermonis*, de Chompré e poucos exemplares de dicionários (CARTA do desembargador Thomaz de Barros Barreto... , 1982). Outros livros prometidos não chegaram a ser enviados, pois inclusive para Portugal foram impressos em quantidades insuficientes. Se no Reino era essa a realidade, não se poderia esperar que a colônia recebesse as condições para a implantação da reforma.

Conforme Andrade (1978), as cartas dos Comissários que informavam a realidade do ensino na Colônia brasileira mencionavam, seguidamente, a falta de livros conforme indicado pela reforma. Por isso, justificavam o uso daqueles que eram utilizados pelos jesuítas. Dessa forma, o material escrito, bem como a concepção dos mestres continuava a mesma da educação jesuítica.

Quanto aos professores, nesta mesma correspondência de 8 de novembro, o Diretor Geral orienta importantes questões que evidenciam a limitação da reforma no Brasil, mesmo a base legal (o Alvará de 1759) devendo ser aplicada tanto em Portugal como no Brasil. Tal correspondência informa que o Ordenado dos Professores Régios (os devidamente examinados e nomeados em Portugal) seriam pagos pelos governos de cada capitania brasileira, providas pelo Reino, e ensinariam gratuitamente à população. Já os Mestres seriam pagos pelos pais dos alunos. Além disso, as aulas que no sistema jesuítico eram ministradas em prédios escolares, passam a ser ministradas nas próprias casas dos Mestres, sendo inclusive permitido aos professores Régios ensinar em suas residências (ANDRADE, 1978; ROSITO, 2002).

Assim, aos mestres cabia ensinar sem remuneração, a não ser que pagos pelos próprios alunos, até que as Cartas dos pretendentes ao ensino régio fossem examinadas em Portugal. Esse processo era longo e exigia que cada um constituísse em Lisboa um procurador, que teria de prestar juramento perante o Chanceler-mor do reino. Só após esse processo, o professor teria seu ordenado provido pelo reino. Enquanto isso era autorizado ao professor receber de seus

discípulos, de acordo com o estabelecido no lugar em que ensinava. Entretanto, a pouca importância dada à colônia e a morosidade dos processos, levou os Mestres a assumir o papel dos Professores Régios, ensinando nas escolas públicas, bem como nos conventos e nos seminários.

Outra exigência aos mestres era a compra dos Alvarás e das Instruções do novo plano de ensino. Na corte vendia esse material, por 240 rs., mas na Bahia acrescia-se o valor do transporte, da encadernação e da comissão. Esse preço deveria ser avaliado pelo chanceler brasileiro, a fim de evitar especulações (ANDRADE, 1978).

Os procedimentos adotados para a seleção de mestres em Lisboa foram informados para servir de modelo. O pretendente ao posto de professor régio fazia exames “de bons e provados costumes, e de sciencia, e prudência” (ALVARÁ..., 1978a, p. 162) na presença do Diretor Geral, que propunha ao rei a lista dos que considerava mais hábeis e mais capazes. Só após aprovado, o candidato recebia a licença para ensinar e eram estabelecidos seus ordenados. Nessa carta, o Diretor Geral detalha os salários de cada professor, a fim de animar os pretendentes da Bahia.

Diferentemente dos jesuítas que primavam pela formação dos professores, do professor *régio* não se exigia diploma ou comprovante de algum curso que o habilitasse para se candidatar a lecionar em alguma disciplina. Eram os concursos para as aulas que funcionavam “ao mesmo tempo, como garantia da qualidade do ensino, além de fornecer um estatuto profissional para o mestre” (CARDOSO, 2004, p. 188). O exame para o professor era uma forma de promoção social, pois também o Alvará de 1759 (1978a, p. 162) previa que os professores “gozarão dos Privilégios de Nobres, incorporados em Direito *commum*, e especialmente no Código, Título = *De Professoribus, et Medic*”.

Essas foram as orientações primeiras advindas de Lisboa para a implantação da reforma no Brasil e coube ao Desembargador Chanceler Thomaz Robim de Barros Barreto atuar em conformidade com o exposto na correspondência de 8 de novembro. Entretanto, muito do que foi ordenado não pode ser cumprido, pela falta das condições necessárias, devido as promessas feitas na correspondência que não foram cumpridas e pela demora no despacho das autorizações para a atuação dos professores régios, concursados no Brasil, que aguardavam o despacho do Diretor Geral em Portugal.

Devido a todas essas dificuldades, o desembargador brasileiro optou por iniciar a reforma na Bahia na cidade de Cachoeira, “permitindo que nas demais terras desse governo se ensinasse pelo antigo, enquanto não chegavam os livros necessários para o seu total estabelecimento e

extinção do antigo [...] (CARTA..., 1982, p. 214-5). Essa decisão é informada e justificada em carta de 28 de março de 1760, ao Diretor Geral.

Comunicou também que o novo método foi bem aceito, mas não se generalizou a todos os setores. Houve descontentamento da parte de grupos de estudantes pela supressão das escolas jesuítas, sem a substituição por outras. Por essa razão, por exemplo, foi autorizado ao Pe. Manuel Maciel que continuasse a ensinar em uma casa particular a Filosofia, desde que ensinasse os melhores descobrimentos da física moderna e excluísse as antigas questões (CARTA..., 1982). Esse é um exemplo que explicita a precariedade com que foi implantada a reforma na colônia. As exigências feitas não eram compatíveis com as condições propiciadas para sua efetivação. Nesse caso, exceções várias foram abertas, com a ressalva de adaptação do professor jesuíta ao novo método, para se garantir a continuidade dos estudos de determinadas classes.

Nessa mesma carta, o desembargador informa os procedimentos que adotou para a seleção de professores de Gramática Latina e Retórica, enviando dezenove (19) nomes de intelectuais baianos que se achavam aptos para tomarem conta das aulas de ensino secundário, a fim de serem examinados e aprovados pelo Diretor Geral. O processo de seleção dos professores foi realizado em dois momentos. Primeiro foi realizado o exame da vida e dos costumes dos pretendentes ao magistério, sendo que alguns não foram aprovados nessa seleção. Em seguida, três examinadores, “de retas intenções e ciência”, aplicaram exames para a classificação dos professores. Ressalta que todos “que vão propostos são suficientes e dignos da Real atenção de S.M. Fidelíssima, assim pelas suas literaturas, como pelo seu procedimento de que atesta a informação que remeto inclusa...” (CARTA..., 1982, p. 215).

A todo esse encaminhamento responde o diretor Geral em 24 de julho de 1760, afirmado que não conseguiu analisar os documentos pela demora no recebimento da carta. Anuncia ainda que só poderia, naquele momento, providenciar que fossem remetidos os livros para atender as necessidades da colônia. Mais de um ano depois da carta enviada pelo desembargador, nova resposta do Diretor Geral dava conta que até o momento não havia conseguido a aprovação régia para os concursados e nem poderia enviar os dicionários, pois não estavam ainda impressos. Frente a esse quadro, os professores da Bahia eram nomeados interinamente na província. Nessa condição, os mestres não recebiam ordenados da corte e os alunos tinham que pagar o ensino. Assim, quem não dispusesse de recursos não podia se instruir, contrariamente ao ensino jesuítico que era gratuito (ANDRADE, 1978).

Ainda informa, em relação ao pedido do Comissário da Bahia para que os Franciscanos continuassem no magistério, que não convinha consentir que ensinassem, pois não tinham licença para tal. Assim, buscava o Diretor Geral cumprir o Alvará, que não só proibía o ensino dos jesuítas, mas impunha o exame no sentido de afastar todos os religiosos durante o reinado de D. José. Em 1774, o Diretor Geral também não encaminhou despacho ao rei com pedido de ex-jesuítas que pretendiam ensinar, mesmo que se sujeitassem às novas orientações. Fora da alçada do Estado ficaria somente o ensino eclesiástico, restrito aos que se destinavam ao sacerdócio. Assim,

[...] pretendia-se instaurar o ensino oficial, sob a égide do Estado, que passaria a constituir a única autoridade competente, se não para fiscalizar todo o ensino, mesmo o dos Conventos, pelo menos para imprimir a orientação desejada nesses mesmos estudos e, sobretudo, nas escolas oficiais, em que só lecionariam Professores habilitados com o exame sancionado pelo soberano (ANDRADE, 1978).

O Rio de Janeiro, que teve importância similar a da Bahia, recebeu as mesmas orientações para iniciar a reforma. Da mesma forma, a realidade e as dificuldades quanto a falta de livros e de autorização dos professores concursados era a mesma. Nesse caso, as explicações do Diretor Geral também não diferiam: a distância, a dificuldade do despacho pelo rei devido aos muitos assuntos urgentes, as tipografias que não imprimiram as obras, entre outras.

Na realidade, os problemas relatados pelos Desembargadores das diversas províncias, agravaram a situação em que se encontrava o ensino secundário em vários sentidos: enquanto os professores não eram reconhecidos na corte, o ônus de seu pagamento era dos alunos e não do Estado, portanto, não se institui o ensino público defendido e aplicado em Portugal; houve a redução do número de escolas devido a falta de professores ou demissão de outros considerados não aptos a ensinar; a falta de livros que dificultava o ensino e a aplicação do novo método.

Em carta de 30 de janeiro de 1766, em que nomeia o Comissário das ilhas do Bispado de Angra, o Diretor Geral admite que “a decencia dos estudos (...) nem se pode remediar enquanto Sua magestade não nomear Professores Régios com ordenados competentes com que possam sustentar-se gratuitamente aos seus vassallos, como muitas vezes o tenho feito presente ao mesmo senhor” (*apud* ANDRADE, 1978, p. 44).

Por outras vezes, mencionou nas cartas a situação do ensino no Brasil, especialmente na província do Rio de Janeiro, lamentando a falta de providências para melhorar os estudos, não só

na colônia, mas também na corte, mesmo com as inúmeras vezes que levou o assunto ao rei. Na visão do Diretor Geral, era a falta de provimentos régios para os professores o que impedia aos que desejassem seguir os estudos, pois muitos não tinham como pagar aos mestres (ANDRADE, 1978). Esses relatos do Diretor Geral buscavam justificar a inoperância de Portugal para com a implantação das reformas no Brasil.

Na capitania de Pernambuco, as dificuldades na implantação da reforma também foram bastante sérias. Pernambuco contava, entre Recife e Olinda, com um número expressivo de conventos de diversas ordens religiosas. No Colégio de Olinda, os jesuítas mantinham um mestre para escola elementar, um para Gramática Latina e um para Filosofia; o do Recife contava com um mestre para a escola elementar, dois na 1ª e 2ª classe de Gramática e um na Teologia Moral. Essa realidade, motivo de orgulho para a província, com as reformas pombalinas desaparece repentinamente. Após bloquear as casas da companhia e sequestrar seus bens, o governador solicita aos religiosos oratorianos e franciscanos para substituí-los no ensino da gramática. Apenas os segundos assumem o lugar vago, deixando uma lacuna em relação à realidade anterior (ANDRADE, 1978).

Para buscar suprir as necessidades de ensino, o Diretor Geral dos Estudos encaminha para o Brasil, no início do ano de 1760, dois professores régios que seguem para Olinda. Havia a preocupação de que o novo ensino agradasse a população, por isso o Diretor insiste “na seriedade que deve conciliar o respeito dos alunos e dos ‘habitantes’, tal como na vigilância do cumprimento do Alvará e Instruções.” (ANDRADE, 1978, p. 51).

Essa orientação expõe a grande preocupação do Diretor Geral em relação aos alunos e à população desprezar os professores metropolitanos em favor dos professores brasileiros. O maior problema era a diferenciação no pagamento do professores régios, que recebiam seus ordenados de Lisboa, e dos professores brasileiros que deveriam cobrar seus ordenados dos alunos. Essa situação só se resolveria a partir do momento em que todos recebessem o ordenado da Fazenda real, porque, então, não haveria mais a diferença de gratuidade. Isso porque, mesmo professores atuavam no mesmo ensino oficial, contudo um ensino oficial gratuito (professores régios) e outro não gratuito (mestres).

Vários pedidos de transferência de alunos da classe de um dos professores régios para outro da terra foi solicitado ao desembargador, alegando-se motivos diversos, entre os quais

estava a disciplina e a falta de aproveitamento dos alunos<sup>38</sup>. Os números do ano escolar de 1761-1762, segundo a lista dos estudantes que aprendem Gramática Latina nas classes estabelecidas na cidade de Olinda, Vila do Recife e Povoação de Boavista, são significativos para demonstrar a rejeição imposta aos dois professores régios enviados da corte: em Olinda, a classe do professor régio de Gramática Latina, Manoel de Mello e Castro, tinha 9 alunos; em Recife, a classe do professor régio de Gramática latina, Manuel da Silva Coelho tinha 20 alunos. Os demais professores de Gramática Latina atendiam ao seguinte número de alunos: no Recife o professor Francisco de Souza Magalhães atendia 59 alunos; o Pe. Fellipe Néri da Trindade, 35 alunos; em Boavista o Pe. Manoel da Silva atendia 30 alunos (ANDRADE, 1978).

Esses dados põem à mostra que houve, por parte da população, resistência quanto ao encerramento das atividades educacionais dos jesuítas, respeitados pelo trabalho até então desenvolvido, e o novo método proposto pela reforma. De outro lado, o Diretor Geral em carta de 2 de outubro de 1761 solicitou ao Comissário de estudos de Pernambuco que fizesse os professores cumprir as ordens régias, sob pena de procedimento mais rigoroso. Apesar dessa determinação, não acreditava que o problema eram os professores, mas a resistência da população para com qualquer método que seja diferente do aplicado pelos jesuítas. Considerava isso “inveja”, porque o ensino régio é mais útil. Nas palavras do próprio Diretor Geral:

Estas são as origens, a meu entender, de toda a opozição que injustamente tem padecido os professores que eu daqui mandei. A cegueira que todos têm com os jezuitas e com a sua sciencia; a desesperação de o Soberano lhos tirar, he quem tem feyto romper nos delírios de que o novo método não he bom e de que se perde o tempo que nelle se gasta e de que são dignos de zombaria e desprezo os que o vão estabelecer (*apud* ANDRADE, 1978, p. 60).

Entretanto, não era somente isso. A reforma não cumpriu com os objetivos propostos no Alvará e nas Instruções. Ainda, diminuiu sensivelmente o número dos que podiam ter acesso ao ensino das humanidades e ascender à cultura, isso porque foram criadas aulas em número menor do que a quantidade oferecida pelos colégios jesuítas. Dessa forma, uma das causas do fracasso foi muito mais a questão da quantidade do que de qualidade em relação ao método proposto. Isso porque o reformador pretendeu substituir, de um momento para o outro, a rede de escolas

---

<sup>38</sup> Para informações detalhadas sobre os problemas referentes à atuação dos professores régios em Pernambuco ver “A Reforma Pombalina dos estudos secundários no Brasil”, de Antonio Alberto Banha de Andrade (1978), capítulo IV – “Sérias dificuldades na Capitania de Pernambuco” (p. 47-90).

jesuíticas, sem um plano de substituição e organização pedagógica eficaz, o que entendemos não era intenção do Estado português para a colônia. Nesse caso, a proposta, nos limites de sua implantação, se impôs por meio da força autoritária do Estado.

Outro aspecto a destacar é que a justificativa de Pombal de que haveria “inveja”, pois sua proposta era melhor e mais útil, não é suficiente, pois a mudança de método ou dos livros utilizados, como proposto na reforma, não geraria um descontentamento como ocorreu. Parece claro que a campanha contra os jesuítas; a imposição, pelo menos legal, de uma “nova” proposta sem discussão; a falta das condições necessárias para a implementação das orientações e as ameaças a quem as descumprisse, é que gerou o descontentamento de quem se beneficiava da educação jesuítica, tanto alunos como professores. Para enfrentar as resistências à reforma, a Diretor de Estudos, tanto em Portugal como no Brasil, empenhou-se em definir todos os meios para reprimir e castigar qualquer professor que ousasse insistir no método jesuítico e na gramática do Pe. Manuel Álvares.

Contudo, a realidade da colônia moldou a reforma às suas condições, pois na ausência de professores atuando de acordo com as determinações da reforma pombalina, atuavam aqueles formados pelo ensino jesuítico, que por sua vez pensavam e agiam de acordo com essa filosofia, contrária ao espírito pombalino. Também, as primeiras edições dos compêndios oficiais praticamente se esgotaram em Portugal, recebendo o Brasil quantidade insuficiente. Por isso, o número de livros jesuítas proibidos era superior aos designados pela reforma e continuaram em uso, mesmo com a ordem de extinção e até de queima dos volumes. Esse fato contribuiu para a permanência da cultura jesuítica no ensino secundário, bem como a resistência dos professores à nova proposta.

Para a colônia, de acordo com os objetivos de Portugal definidos na própria reforma, é certo que o projeto educacional não era o mesmo do reino. Aplicou-se, no Brasil, uma política da intensificação da exploração que, de maneira alguma, significou levar as luzes da ilustração para a vida colonial. O ensino secundário era destinado para a minoria da aristocracia que buscava uma educação ilustrada, marca distintiva das camadas sociais ligadas ao núcleo do poder. A continuidade dos estudos, para a formação dos quadros dirigentes, era feita na Europa, não havendo a necessidade de uma educação mais ampla e da introdução de ensino superior na colônia. Bastava um ensino secundário com a mesma função propedêutica e ilustrada do período anterior, não só para a formação de sacerdotes, mas para as outras carreiras disponíveis nas

universidades e nas faculdades da Europa. Por isso, alguns nuances de modernidade foram apontados nos textos legais da reforma.

Nesse sentido, a reforma anunciou a valorização do ensino das ciências e das línguas modernas, mas, na prática, o ensino secundário na colônia se resumiu à gramática latina, ao grego e à retórica. Para esse objetivo, a tônica foi a defesa da implantação de um novo método, mais rápido e menos cansativo aos alunos, para facilitar a aprendizagem, além de imprimir aos estudos um caráter mais prático. Era isso que definia a função dos estudos secundários: aprender o que era fundamental para acessar a universidade, em um tempo menor possível.

Os professores régios enviados de Lisboa reduziram-se a um número muito pequeno, sendo selecionados professores da própria colônia, a maioria ex-padres ou alunos jesuítas que assumiam vagas de professores por nomeação e não por concurso. Esses professores não gozavam dos mesmos privilégios que os concursados em Portugal. Estava previsto tratamento diferenciado quanto ao pagamento dos ordenados: os professores da terra eram pagos pelas famílias e os vindos de fora pela corte portuguesa. Essa situação não permitiu a implantação do ensino público no Brasil, como preconizado pela reforma. Estudava quem tinha condições para tal, pois as classes públicas eram restritas. O fracasso estava na falta de estrutura, precisamente de verbas, para sustentar o ensino. Também não houve, por parte do Diretor de Estudos, esforço maior para a solução dos problemas de forma mais imediata nessa primeira fase da reforma.

Em síntese, um conjunto de problemas dificultou a implantação da reforma no Brasil: não foram destinados recursos específicos para efetivar a reforma; a falta de meios convenientes para o trabalho didático, especialmente livros e dicionários; a quantidade de professores para atender a demanda; a falta de professores laicos aptos para o ensino na nova proposta, pois não havia nenhum programa de formação externo à Companhia para o exercício do magistério; a demora na aprovação dos professores concursados que acarretava a obrigação de pagamento dos salários pelos alunos; a resistência da população quanto a extinção de um projeto que existia há dois séculos por outro. Contudo, podemos compreender, com base em Saviani (2007, p. 114), que as dificuldades de implantação das aulas régias podem ser entendidas como uma estratégia para

o isolamento cultural da Colônia, motivado pelo temor de que, através do ensino, se difundissem ideias emancipacionistas. Com efeito, a circulação das ideias iluministas em meados do século XVIII vinha propiciando a influência das ideias liberais européias em países americanos, alimentando não só os desejos, mas movimentos reais visando à autonomia política desses países (SAVIANI, 2007, p. 114).

Por isso, a destinação das aulas régias à aristocracia rural, grupo economicamente dominante, que deveria ser formado de acordo com o pensamento hegemônico do Estado português, visando a propagação de concepções coerentes com o objetivo da exploração colonial. Frente aos problemas que foram se acumulando na implantação da reforma para que as aulas régias se efetivassem, em 4 de junho de 1771, um Alvará passava para a Real Mesa Censória toda a administração e direção dos Estudos das Escolas Menores do Reino e seus domínios. Esse Alvará extinguiu a Direção Geral dos Estudos e marcou o fim da primeira fase das reformas pombalinas.

#### *2.2.2.2 Reformas Pombalinas do ensino secundário no Brasil – Fase II (1771-1822)*

Para a segunda fase da reforma, ainda com Pombal no comando, foram definidos três objetivos. O primeiro dizia respeito à reforma dos estudos superiores (estudos maiores) para adequar ao moderno espírito científico, substituindo o ensino escolástico por um conhecimento mais técnico, crítico e pragmático, que significava, segundo Carvalho (1978, p. 172), um “esforço de integração da ideologia iluminista na vida intelectual portuguesa do século XVIII”. O objetivo era a formação de cidadãos “úteis” ao Estado e à administração pública, compondo o aparelho burocrático do governo. Essa reforma foi materializada através da carta régia de 08 de agosto de 1772 que confirma os novos Estatutos da Universidade de Coimbra. A Universidade de Coimbra foi a principal instituição responsável pela formação da elite, tanto da metrópole quanto da colônia.

O segundo objetivo foi o estabelecimento, nas principais cidades do país, de Aulas Régias de Primeiras Letras, de Gramática Latina e de Língua Grega. Foram fundadas novas Escolas de Estudos Menores, a fim de promover correções no sentido de incrementar a oferta escolar, o que foi regulamentado através da Lei de 6 de novembro de 1772.

O terceiro foi a criação, em 10 de novembro de 1772, do Subsídio Literário<sup>39</sup>, imposto único, destinado a custear as reformas promovidas pelo Marquês de Pombal, especialmente dos

---

<sup>39</sup> Em síntese, o rei determinava com a Lei de 10 de novembro de 1772, no item II, o seguinte: “[...] estabeleço, o unico Imposto: a saber: Nestes reinos e Ilhas Madeira, Açores de um real em cada canastra de Vinho; e de quatro reis em cada canada de aguardente; de 160 réis por cada pipa de Vinagre; na America e África: de um real em cada arretel de Carne da que se cortar nos açougues; e nelas, e na Asia de dez réis em cada canada de aguardente das que se fazem nas terras, debaixo de qualquer nome que se lhe dê ou venha a dar.” (LEI de 10 de novembro de 1772, 1936b, v. 1, p. 27-28).

Estudos Menores. Os recursos se destinavam à subvenção da rede de escolas instituídas pelo Estado português e ao pagamento dos professores. Isso ocasionou um aumento da demanda por escolas pela população contribuinte, mas permaneceram favorecidas as regiões urbanas e litorâneas em detrimento dos meios rurais e das próprias colônias.

Sem dúvida, foi com essas reformas que de fato se instituiu em Portugal um sistema verdadeiramente estatal de educação, por englobar os três níveis de ensino (primário, secundário e superior). A principal inovação foi a reforma da instrução pública estatal de primeiras letras, no entanto buscamos aqui entender como estas reformas atingiram os estudos secundários no Brasil.

A tônica da reforma da Universidade de Coimbra manteve-se no discurso de que o progresso do país dependia da introdução da moderna ciência na educação. Conforme D. Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho, bispo reformador da Universidade de Coimbra e que ficou à frente da administração da mesma para executar a reforma, nos moldes dos novos estatutos (entre 1770 e 1779; e depois entre 1799 e 1821), “todas as ciências têm fins reais e de grande utilidade para o Estado’. [...] ‘Para se conseguirem estes fins se mandam ensinar e aprender nas universidades’” (*apud* CARVALHO, 1978, p. 173). Para o Reitor o progresso do país dependia do aproveitamento dos mais capazes graduados da universidade, que deveriam ocupar cargos no poder público. Portanto, entendemos, conforme Carvalho (1978, p. 173), que os objetivos da reforma relacionaram-se “com os propósitos de integração do programa cultural no quadro da vida social e política portuguesa”, não sendo apenas uma mera renovação da cultura lusitana. Nessa lógica, a reforma de 1772 procurou incorporar o progresso das ciências empíricas nas faculdades de Medicina, de Filosofia e de Matemática, bem como incorporou os avanços do método histórico, hermenêutico e crítico nas faculdades de Teologia e nos cursos jurídicos de Cânones e Direito (CARVALHO, 1978; SAVIANI, 2007).

O ensino secundário é atingido por essa reforma na determinação das regras para o ingresso nos cursos. Tanto no período jesuítico como a partir de Pombal, esse nível de instrução sempre manteve uma relação de subordinação ao ensino superior, o que permanece de forma acentuada nos novos Estatutos da Universidade de Coimbra. Carvalho (1978) analisa as diretrizes da reforma de 1772, destacando também, para cada curso, as exigências ao aluno postulante à vaga. Essas determinações subordinam claramente a função do ensino secundário ao caráter propedêutico, introduzindo exigências diferenciadas das que constam no Alvará de 1759.

No curso de Teologia, os Estatutos definem para ingresso que o aluno tenha idade mínima de 18 anos, certificados da vida e costumes dos estudantes (exigido em todos os cursos) e preparação em latim, retórica, grego, hebraico, disciplinas filosóficas, metafísica e ética. Os estudantes que não tivessem frequentado as aulas de grego e de hebraico deveriam estudar essas disciplinas em Coimbra enquanto seguiam o curso teológico.

O curso Jurídico (canônico ou civil) exigia do aluno idade mínima de 16 anos e formação propedêutica em latim, retórica, lógica, metafísica e ética. Exigia-se certificado de estudos de grego dos candidatos provenientes de outras cidades onde não havia o referido curso. Depois de analisadas as certidões dos cursos realizados nas escolas menores, os alunos deveriam provar os conhecimentos nas disciplinas perante uma comissão de professores do Colégio de Artes. Sem essa aprovação, os estudantes não poderiam ingressar na Universidade.

Para o curso médico, as exigências eram ainda maiores. O postulante a vaga deveria ter conhecimentos de latim e grego, estudos filosóficos (filosofia racional e moral) e matemáticos (física). Era necessária a frequência de três anos nos cursos filosóficos e matemáticos, a fim de obter as noções de geometria, de história natural, de física, de mecânica e de química, consideradas indispensáveis ao conhecimento das matérias médicas. Ainda, recomendava a aprendizagem do francês e do inglês, mas sem caráter obrigatório. Depois de completados e obtidos todos os certificados dos estudos menores e dos filosóficos e matemáticos, com 18 anos o estudante poderia se inscrever para o curso médico.

As faculdades de Filosofia e de Matemática completavam a Universidade de Coimbra. O ensino filosófico e matemático, além de se constituírem em cursos superiores, também eram matérias propedêuticas aos estudos médicos, teológicos e jurídicos. Por isso, havia no curso duas categorias de estudantes: os *Ordinários* eram os alunos que se dedicavam aos estudos com o objetivo “desinteressado” ou para ingressar na carreira universitária; a classe dos *Obrigados* era formada pelos estudantes que objetivavam a preparação para o ingresso nas outras faculdades. No curso de Matemática, além dessas duas categorias, existia uma terceira, a dos *Voluntários*, que compreendia os estudantes que quisessem instruir-se por curiosidade, para ornamento do seu espírito, como muito convinha à nobreza. Para ingressar no curso de Filosofia, o aluno deveria ter no mínimo 14 anos, curso completo de humanidades e grego. Para o curso de Matemática, exigia-se idade de 15 anos, estudos de humanidades, principalmente de língua latina, filosofia racional e moral, além do conhecimento obrigatório nas línguas francesa e inglesa.

Pelo detalhamento dos pré-requisitos para ingresso nos cursos superiores, percebemos o atrelamento dos estudos secundários aos interesses do ensino superior. As aulas de latim e humanidades deveriam atender aos interesses seculares, econômicos, políticos e ideológicos, com finalidade preparatória aos estudos superiores de interesse do Estado português. No Brasil, a carência de aulas régias, especialmente de grego e de filosofia, obrigava os postulantes ao ensino superior a completarem sua formação propedêutica em Coimbra.

A Lei de 6 de novembro de 1772 teve especialmente o objetivo de completar a reforma dos Estudos Menores, no que se refere às primeiras letras. Contudo, a partir de um estudo geográfico, feito por “corografos peritos” nomeados pelo Rei, foi publicado um anexo junto a Lei que apontou o “Mapa” das necessidades de professores, inclusive para as aulas régias do ensino secundário:

[...] um Plano e Cálculo Geral e particular de todas, e cada uma das comarcas dos meus reinos, e do numero dos habitantes delas, que por um regular e prudente arbitrio podem gosar do beneficio das Escolas menores com os sobreditos respeitos; e sendo pelo dito Plano regulados; o numero dos Mestres necessarios em cada uma das artes pertencentes às Escolas menores; a distribuição deles em cada uma das comarcas, e das cidades e vilas delas, que podem constituir uns centros, nos quais os meninos e estudantes das povoações circunvisinhas possam ir com facilidade instruir-se [...]. (BRASIL, 1936a, v. 1, p. 22).

No mapa, encontra-se um levantamento total de oitocentos e trinta e sete (837) professores necessários para as Aulas Régias. Para o Brasil, quarenta e três (43) professores eram indicados para atuarem nas aulas régias (CARDOSO, 2004). Então, conforme os dados, 95% das aulas se concentraram na metrópole e apenas 5% foram destinadas à colônia mais importante do Estado português, do que se conclui que, para o Brasil, não houve significativos avanços em termos de ampliação da educação das camadas populares.

Houve um aumento do número de aulas, mas ainda não o suficiente para garantir a reestruturação do ensino. De acordo com a Lei, para o ensino secundário, foram previstos: quinze professores de Gramática Latina (dois no Rio de Janeiro; três na Bahia; quatro em Pernambuco (Olinda, Recife e Boavista) e um em Mariana, São Paulo, Vila Rica, S. João Del Rei, Maranhão e Pará); três professores de Grego (Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco); seis professores de Retórica (Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Pará, Mariana e São Paulo). Foram implantadas também três aulas de Filosofia no Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, cidades com maior

concentração de aulas. Ainda, foram previstas dezesseis aulas de ler, escrever e contar assim distribuídas: duas no Rio de Janeiro; quatro na Bahia; quatro em Pernambuco; um em Mariana, São Paulo, Vila Rica, S. João Del Rei, Maranhão e Pará. Em síntese, podemos visualizar na tabela abaixo, a distribuição prevista de Aulas Régias pela Lei de 6 de novembro de 1772:

**Quadro 1 – Número de Aulas Régias no Brasil a partir da Lei de 6 de novembro de 1772**

Aulas Régias	Nº de classes previstas
Primeiras Letras	16
Latim	15
Grego	3
Retórica	6
Filosofia	3
Total	43

Fonte: Lei de 6 de novembro de 1772 (ANDRADE, 1978; CARDOSO, 2004).

A Lei de 6 de novembro de 1772, conforme excerto destacado abaixo, deixa claro que para o bem do interesse público, os grupos de estudantes seriam educados conforme as necessidades do Estado. Para isso, classificavam-se os estudantes em grupos: para um grupo seriam suficientes as “Instruções dos párocos”, permanecendo dentro da cultura oral; a outro grupo seria suficiente saber os exercícios de ler, escrever e contar; aos mais hábeis a instrução da gramática latina; e, a um menor número deles as faculdades para formar os homens do Estado:

Sendo igualmente certo, que *nem todos os indivíduos destes reinos, e seus dominios, se hão de educar com o destino dos estudos maiores*, porque deles se devem deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas artes fabris, que ministram o sustento aos povos, e constituem os braços e mãos do corpo político; *bastariam às pessoas destes gremios as instruções dos paroquos*: sendo indubitavel, que ainda as outras pessoas habeis para os estudos tem os diversos destinos, que fazem uma grande desigualdade nas suas respectivas aplicações, *bastará a uns, que se contentam nos exercicios de ler, escrever e contar; a outros, que se reduzam à precisa instrução da lingua latina*; de sorte, que somente se fará necessário *habilitar-se para a filologia o menor numero de outros mancebos*, que aspiram às aplicações daquelas faculdades academicas, que fazem fabricar os homens nos Estados [...] (BRASIL, 1936a, v. 1, p. 21-2, grifo nosso).

Ainda, no quarto item da Lei, é determinado “que os estudantes, que frequentarem as Escolas menores com os fins de irem estudar as ciências na Universidade, um ano de filosofia, no qual lhes ensinarão os professores a logica e a ethica” (LEI..., 1936, p. 24-5). Essa determinação justifica a inclusão da aula régia de filosofia racional e moral nos estudos menores e completa o rol das disciplinas exigidas como requisito para o ingresso nos cursos da Universidade de Coimbra. No Brasil, foram previstas aulas de Filosofia em apenas três cidades. Isso porque, como descrito na lei, poucos são destinados aos Estudos Maiores e a preparação em Filosofia tinha claramente esse fim.

Em 11 de novembro de 1773, um novo alvará aumentava as aulas de Estudos Menores. Para o Brasil, há permissão para a criação de apenas duas novas aulas, na localidade de Rio das Mortes, em Minas Gerais, sendo uma de Gramática Latina (ensino secundário) e outra de ler, escrever, contar e catecismo, mantendo-se praticamente inalterado o quadro anterior. A partir desse alvará continuaram a ser criadas algumas aulas régias, concentradas nas principais cidades da colônia, conforme podemos observar no quadro abaixo, organizado a partir de dados de Primitivo Moacyr (1936):

**Quadro 2 – Aulas Régias das principais cidades do Brasil a partir de 1774**

Local	Ano	Aulas Régias
Rio de Janeiro	1774	- 1 aula de Filosofia Racional e Moral
São João Del Rei	1774	- 1 aula de Gramática Latina
Rio de Janeiro	1784	- 9 aulas de Primeiras Letras - 1 aula de Gramática Latina - 1 aula de Grego - 1 aula de Filosofia - 1 aula de Retórica - 2 aulas de Matemáticas
Rio de Janeiro	1793	Criação de aulas pelo vice-rei Conde de Rezende para os soldados do regimento das milícias do Rio de Janeiro: - 3 aulas de Gramática Latina - 1 aula de Grego

		- 1 aula de Filosofia - 1 aula de Retórica - 2 aulas de Primeiras Letras
Pernambuco	1799	- Aritmética - Geometria e Trigonometria
Rio de Janeiro	1800	- 1 aula de Aula de Comércio

Fonte: (MOACYR, 1936, v. 1, p. 30-31).

As aulas régias de ensino secundário supriram as necessidades de uma pequena minoria que buscava preparação para a continuidade dos estudos em Coimbra. Dessa forma, os avanços das Reformas Pombalinas, especialmente a partir das reformas de 1772, atingem o Brasil através dos jovens brasileiros que completavam seus estudos em Portugal. Conforme Azevedo (1976), essa educação, distante e limitada quantitativamente, mesmo não reduzindo a tradição da educação literária presente na colônia, serviu para infiltrar na elite colonial a cultura moderna e inaugurar a cultura científica no Brasil. Dentre os formados, na época, já de acordo com os novos estatutos da Universidade de Coimbra, encontramos Azeredo Coutinho, fundador do Colégio de Olinda, o qual se diferenciou enquanto proposta de ensino secundário na colônia, por incorporar os princípios que orientaram as reformas pombalinas e a renovação educacional que ocorreu em Portugal, como trataremos adiante.

O terceiro ponto da reforma de 1772, como anunciado anteriormente, diz respeito à criação do subsídio literário. No Brasil, os efeitos da arrecadação desses recursos para a organização dos estudos menores só mostrou algum avanço depois que venceu as dificuldades iniciais e atingiu os mínimos indispensáveis para a manutenção das aulas. Já em Portugal, os benefícios desse imposto foram sentidos ainda durante a administração pombalina. Na colônia, o plano só atinge maior desenvolvimento a partir de 1777, já no reinado de D. Maria I, em que Pombal deixa de ser o ministro e perde sua influência. É somente a partir dessa fase que os números propostos para a distribuição de aulas, conforme o anexo à Lei de 6 de novembro de 1772, foram ampliados.

Como expõe Saviani (2007), o reinado de D. Maria I se caracterizou pelo abandono dos projetos pombalinos, uma espécie de revanche da nobreza ao projeto de construção de uma nação moderna, conhecido como “Viradeira de Dona Maria I”. Contudo, no campo educativo, as aulas

régias pombalinas continuaram a ser implantadas, com um incremento das “aulas de ler, escrever, contar e catecismo”. Houve uma aproximação do clero (não-jesuíta) que apoiava a Rainha e que tinha interesse nas aulas de primeiras letras para a difusão dos preceitos morais e religiosos. O retorno dos religiosos ao magistério, como professores das aulas régias, permitiu aumentar o número de professores, sem com isso aumentarem os custos, ao mesmo tempo diminuir as resistências que ainda existiam em função do afastamento dos jesuítas. O projeto de Pombal, ao contrário, foi o reforma do ensino secundário, a fim de fazer frente a principal área de atuação dos jesuítas, declarados inimigos número um do Estado português.

De qualquer maneira, o projeto ilustrado de Pombal na educação teve sequência com D. João que assume o governo em 1792, em função da doença de sua mãe, sendo definitivamente nomeado príncipe regente em 1799. Seu ministro mais importante foi Rodrigo de Souza Coutinho, afilhado de Pombal e adepto das ideias iluministas. Nesse sentido, a orientação em direção a um sistema de instrução *pública*, laica, ilustrada, sob a responsabilidade e a serviço do Estado é mantida por D. João. Suas ações objetivaram ampliar a quantidade e o alcance das aulas régias, com a abertura de novas cadeiras em Portugal e no Brasil, e a modernização da Universidade de Coimbra a fim de torná-la mais próxima das necessidades do país e em sintonia com as demais universidades da Europa.

No Brasil, a vinda da família real em 1808 trouxe consequências significativas na esfera cultural e educacional. O analfabetismo era a regra da realidade educacional da colônia na entrada do século XIX, exceto para a aristocracia rural. Fora alguns seminários e as poucas aulas régias praticamente não havia instrução, sendo esta de acesso a uma minoria.

D. João VI promove um conjunto de medidas de consumo cultural<sup>40</sup>, a fim de suprir as necessidades da corte portuguesa. Em relação à educação, pela primeira vez, esta passa a responder às necessidades imediatas e reais do Estado, com a criação de cursos superiores isolados que tinham por objetivo a formação de profissionais liberais, portanto, com objetivo profissionalizante, para suprir a demanda de técnicos nas diversas áreas. Foram criados os seguintes cursos: no Rio de Janeiro a Academia Real da Marinha (1808), a Academia Militar (1810), o curso de Anatomia e Cirurgia (1810), o laboratório de química (1812) e o curso de

---

<sup>40</sup> Em 1815, D. João VI eleva o Brasil à categoria de Reino e continua a adotar medidas para dar a colônia o caráter de Nação e ao Rio de Janeiro a característica de uma capital digna de seu reinado. Dentre as medidas de consumo cultural adotadas podemos destacar: a criação da Imprensa Régia (13/05/1808); da Biblioteca Nacional (1810 – aberta ao público em 1814); do Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1810); do Museu Nacional (1818); do primeiro jornal – A Gazeta do Rio (1808).

agricultura (1814); na Bahia os cursos de Cirurgia (1808), Economia (1808), Agricultura (1812), Química (1817) e de Desenho Técnico (1818). Todos estes cursos atenderam aos interesses militares e civis do Brasil na condição de sede do governo português.

É nesse momento que na colônia chegam, de fato, as propostas defendidas e aplicadas por Pombal, em Portugal, já em meados do século XVIII. O interesse pelo ensino superior deixa evidente que a tradição da educação aristocrática continuaria central. Nesse caso, a organização do ensino é pensada do topo para a base. Para o ensino primário e para o ensino secundário permanece a política das aulas régias, pois se constituíam em um espaço de instrução subordinado ao ensino superior, com função propedêutica. Para atender a essa função, as aulas régias preparatórias mantêm as características principais do período jesuítico de um ensino humanístico, com caráter literário e ilustrado. Como afirma Nunes (2006, p. 42),

a preocupação absoluta com a criação de instituições de ensino superior e o menosprezo total em que ficaram os demais níveis do ensino, demonstram claramente o objetivo exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre que compunha a corte, anacrônica, exibicionista e irresponsável.

Dessa forma, o ensino secundário cumpre a função de preparar a elite aristocrática para o curso superior, de acordo com os interesses e necessidades do Estado. Isso porque era fundamental a qualificação para o grupo dirigente destinado a legitimar o pacto colonial e garantir os interesses oligárquicos, mantendo a ordem, de acordo com o ponto de vista desses grupos. Nesse caso, o ensino secundário e superior traz em si o espírito de classe, constituindo-se em mais um sinal diferenciador da elite colonial. O ensino secundário é o caminho que leva aos cursos superiores e, por consequência, às altas posições governamentais, um tipo de instrução distante do trabalho produtivo e só acessível à minoria “*que absolutamente não têm de se incomodar com o seu próprio sustento*” (PONCE, 1990, p. 149, grifo nosso).

O que muda com a corte instalada no Brasil é que as decisões passam a ser executadas mais rapidamente. Assim, é a metrópole que passa a sentir as dificuldades com a distância e a demora nas respostas oficiais para a autorização de aulas, nomeação de professores entre outras decisões. Essa proximidade com o centro de decisões facilita a expansão pelo Brasil de aulas de primeiras letras e a contratação de professores. D. João deu sequência ao plano de reforma do ensino, mas, apesar de um aumento do número de aulas, permanecem evidentes as dificuldades

quanto ao quadro insuficiente de professores, a falta de preparo e a contratação sem concurso. Além disso, as aulas régias do ensino secundário se mantiveram isoladas, carecendo de um plano organizado para estabelecimento de um sistema de ensino.

O modelo das aulas régias foi o predominante nessa fase da educação colonial como orientação para o ensino secundário, de caráter preparatório ao ensino superior. Entretanto, isso não impediu o funcionamento dos colégios-seminários das ordens religiosas, inclusive, alguns criados de acordo com os princípios das reformas pombalinas. É sobre este modelo de ensino secundário que trataremos a seguir.

### **2.2.3 O ensino secundário e a criação dos colégios-seminários**

A criação dos colégios-seminários pombalinos foi a experiência mais organizada e a forma mais elaborada dos princípios da reforma de 1759 que se apresentou no Brasil. Podemos dizer que os seminários retomaram a organização escolar dos colégios jesuítas com um currículo unificado, que previa a graduação do ensino, a divisão do trabalho docente entre vários professores e a reunião dos alunos em classes ou séries de estudo, mas adotaram as normas e muitas das concepções das reformas pombalinas.

No Brasil, três experiências se destacaram: o Seminário Franciscano de Santo Antonio, no Rio de Janeiro, aprovado pelo Alvará Régio de 11 de junho de 1776; o Seminário de Mariana, de Minas Gerais, fundado em 20 de dezembro de 1750 pelo primeiro Bispo Dom Frei Manuel da Cruz; e o Seminário de Olinda, em Pernambuco, fundado em 22 de fevereiro de 1800.

Dentre estes, o Seminário de Olinda, fundado pelo Bispo D. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, foi a instituição que melhor traduziu a concepção iluminista presente nas reformas pombalinas, no sentido de valorizar no plano de estudos as ciências modernas. Isso por que, segundo Coutinho, a formação do sacerdote, para além dos objetivos religiosos, deveria agregar novas funções como a de pesquisador e de difusor do conhecimento. Para isso, os estudos de filosofia (ciências naturais), “seriam os verdadeiros centros de estudos tecnológicos onde os futuros sacerdotes, agentes da modernização econômica, aprenderiam toda a sorte de conhecimentos úteis à agricultura e à mineração” (CUNHA, 1986, p. 65). O seminário, conforme Saviani (2007), pode ser considerado uma das melhores, senão a melhor escola de ensino

secundário em que a elite aristocrática buscou a formação necessária para atender as necessidades da nascente sociedade capitalista.

Para uma visão geral do ensino secundário no Seminário de Olinda, tomaremos como referência a obra “O pensamento burguês no Seminário de Olinda (1800-1836)”, de Gilberto Luiz Alves. Nessa obra, o autor analisa o Seminário como a expressão do pensamento burguês luso-brasileiro no início do Século XIX, destacando, a partir dos seus Estatutos, a sua organização, em especial o plano de estudos.

Os Estatutos do Colégio-seminário de Olinda foram elaborados pelo Bispo Azeredo Coutinho ainda em Portugal. Foi editado pela *Typografia da Academia Real das Ciências* em 1798 e é composto por de três partes: 1) “Que contém o que pertence á observância Economica” (a estrutura e organização administrativa do colégio); 2) “Que contém o que pertence á observancia moral (os costumes); 3) “A direção do Estudos” (a organização do plano de estudos) (ALVES, 2001). Nesse trabalho, o que nos interessa é apresentar e discutir a organização do plano de estudos do ensino secundário, a fim de analisar as permanências e as mudanças, em relação a função desse nível de ensino.

Conforme os “*Estatutos do Seminário Episcopal de N. Senhora da Grasa da Cidade de Olinda de Parnambuco*”, a criação da escola tinha por objetivo “instruir a Mocidade da nosa Dioceze no conhecimento das verdades da Religião, na pratica dos bons costumes, e nos estudos das ártes, e ciencias, que são necesárias para pulir o ómem e fazer Ministros dignos de servirem á Igreja, e ao Estado” (*apud* ALVES, 2001, p. 119). Um objetivo mais amplo, que não traz em si uma função específica de formação do homem para servir à Igreja e ao Estado. Nesse caso amplia sua função para além da propedêutica, até então presente em todos os documentos e orientações das reformas pombalinas.

Era condição para ingressar no seminário que o aluno tivesse, no mínimo, 12 anos e dominasse as primeiras letras. Contudo, em função da precariedade do ensino de ler, escrever e contar na colônia, o seminário oferecia uma aula de primeiras letras para sanar as deficiências que os alunos apresentassem. Assim, apesar desse nível de ensino não integrar propriamente o plano de estudos, o programa de primeiras letras teve seu conteúdo integralmente discriminado nos Estatutos. O currículo<sup>41</sup> era composto por lições de ler, escrever, contar e Doutrina Cristã e as

---

<sup>41</sup> Para um maior detalhamento consultar Alves (2001, p. 141-43).

aulas eram ministradas no próprio estabelecimento ou, se necessário aulas suplementares, o Estatuto recomendava aulas na casa do mesmo professor responsável pelas aulas no Seminário.

O Plano de estudos do ensino secundário era composto da Gramática Latina (dividida em 3 classes); Retórica; Filosofia (organizada em duas classes): 1. História Natural e Química; 2. Lógica, Metafísica, Ética e Física Experimental); Geometria. Além disso, havia aulas de canto<sup>42</sup>, dirigidas a uma parte selecionada de estudantes, independente do nível de escolarização.

O ensino da gramática latina se estendia por 3 anos e apresentou particularidades típicas do Iluminismo, embora com características próprias da realidade luso-brasileira. O estudo dos clássicos greco-latinos é adotado na lógica do humanismo, que partia do pressuposto que as fontes de saber são os gregos e latinos. Assim, não houve a censura de obras de pensadores, como ocorreu com a Contra-Reforma e a Reforma, deixando evidente uma característica política do Iluminismo, marcada pela tolerância (ALVES, 2001).

Uma característica central da Reforma Pombalina, que diferenciou sobremaneira o ensino da gramática, foi o estudo do latim sobre os fundamentos e domínio da língua portuguesa, também incorporada nos Estatutos do Seminário. Assim, na Primeira Classe de gramática, o professor deveria dar uma noção da gramática portuguesa para que, conforme a argumentação do Alvará de 1759, os alunos aprendessem com mais facilidade os princípios da gramática latina. Também, o professor deveria ressaltar as analogias e as diferenças entre as línguas. Na sequência, desenvolveria as declinações, conjugações, gêneros, pretéritos e sintaxe, com o uso de um manual de gramática moderno, como também indicava o Alvará.

Na Segunda Classe, o professor encaminharia aos alunos a tradução de trechos dos clássicos de Sulpício Severo, César e Cícero, excluindo-se a tradução dos poetas, em função do grau de complexidade que envolvia. Também estudavam as sílabas e as figuras da sintaxe.

Na Terceira Classe de gramática latina, os alunos exercitariam traduções em prosa de Salústio, Tito Lívio e Terêncio, devendo o professor “advertir nestes Autores a Fabula, a Istorica, a beleza, e o mais que pertencer para a boa inteligencia da Latinidade” (ESTATUTOS, p. 56 *apud* ALVES, 2001, p. 154). A seguir, passaria a tradução de poetas, tão somente para que não

---

<sup>42</sup> O ensino do canto restringia-se à *harmônica*, que tinha por objetivo ensinar a combinar as vozes e os sons, e a formar as consonâncias e harmonias. Além disso, ao professor de canto cabia ensinar as cerimônias práticas da missa e do coro. As aulas eram desenvolvidas no Seminário, as terças e sextas-feiras, das 16 às 17 horas (ALVES, 2001, p. 144).

ignorassem a diversificação de estilos e pudessem entender as belezas da arte. Para concluir, seriam estabelecidas as diferenças entre o estilo poético e a prosa.

Como no Alvará de 1759, o estudo do latim deveria ser aprofundado com a lição dos livros e pelo exercício de composições, a partir de temas retirados dos próprios autores latinos. Essas composições seriam elaboradas em dias alternados.

Algumas conclusões de Alves (2001, p. 156), sobre o ensino da gramática latina nos Estatutos merecem destaque, sendo estas, também, síntese das proposições, apresentadas anteriormente, do Alvará de 1759. A partir desses dados, podemos afirmar que o Seminário de Olinda foi a experiência que mais fielmente traduziu as orientações de Pombal no Brasil, conforme identificamos a seguir:

1ª) o ensino de gramática não deveria sustentar-se, basicamente, na memória – faculdade da qual havia abusado a pedagogia feudal, inclusive na vertente jesuítica – mas, sim, na busca do entendimento, da “razão das coisas”; 2ª) a língua latina, assim como qualquer outra, seria incompreensível se o seu domínio não se construísse sobre a base da língua nacional, daí a prescrição de um manual de gramática moderno, diferente do utilizado pelos jesuítas, escrito integralmente em latim pelo padre Manuel Alvarez; e 3ª) o maior domínio da língua nacional se viabilizaria, também, sobre o aprofundamento da língua latina, sua matriz original. Para resumir e usar duas palavras repetidas com constância pelos pensadores burgueses, só a partir da língua nacional o ensino de gramática tornar-se-ia *prático e útil*.

O ensino da retórica era ministrado após o ensino da gramática latina, não existindo o estágio intermediário de humanidades que caracterizou o ensino jesuítico. Como no caso da gramática, houve um retorno à orientação humanista, organizada em um plano de estudos regular para o atendimento de muitos estudantes. Como já orientava o Alvará de 1759, o objetivo do estudo da retórica, segundo Azeredo Coutinho, era o de ensinar a “falar bem”, com base na gramática, não só para o púlpito e as atividades eclesiásticas, mas voltado para aplicações úteis nas atividades econômicas especialmente. O ensino da retórica seria desenvolvido no sentido de “ordena(r) os pensamentos, a distribuiãõ, e o ornato; e com isto ensina(r) todos os meios, e artificios para persuadir os animos, e atrair as vontades” (ESTATUTOS, p. 58 *apud* ALVES, 2001, p.163).

Como orienta o Alvará, o professor de retórica daria lições com base em Quintiliano e Cícero. Os alunos deveriam analisar as melhores orações de Cícero e exercitar composições oratórias e epistolares. Além disso, daria as regras do púlpito, com ênfase na eloquência, e

explicaria os diversos estilos das cartas, dos diálogos, da história, dos panegíricos, das declamações, entre outros. A cortesia deveria ser praticada como “sinal característico do ómen cristaõ, e bem educado” (ESTATUTOS, p. 58-9 *apud* ALVES, 2001, p.164).

Em seguida, o professor ensinaria as regras da poesia pela Arte Poética de Horácio. Além de conhecer e aprender os pensamentos e as boas imagens dos poetas, o professor levaria o aluno a fazer composições em verso, não só latinos, mas também portugueses. Aqui Azeredo Coutinho inova ao incluir Camões, o maior nome da poesia de língua portuguesa.

O professor de retórica também era o responsável pelo ensino de elementos da história e da geografia: “os principios jeraes, em que se funda toda a Istoría”, (...)”as principaes nosões de Cronolojia, das epocas, e das suputasões (?) dos tempos em comum: depois as da jeografia com um ordinario conhecimento da Esfera, e dos Mapas” (ESTATUTOS, p. 59 *apud* ALVES, 2001, p.164).

Com a Reforma de 1759, a retórica recebeu uma atenção jamais vista até então e o que se verifica é que as inovações propostas foram amplamente contempladas nos Estatutos de Azeredo Coutinho, como: a reapropriação de parte dos clássicos latinos sem mutilação e censura; a valorização da língua portuguesa, a partir de Camões; a História e Geografia como conteúdos da retórica e a ampliação dos objetivos quanto a formação do orador.

Os dois últimos pontos acima citados merecem destaque, pois reforçam os princípios pombalinos na perspectiva de modernização dos conhecimentos frente às exigências da sociedade capitalista. Conforme Alves (2001), a história e a geografia ganham expressão no contexto da expansão do mercado mundial, pois passou a ser necessário a elaboração de mapas devido à expansão marítima e o estudo das culturas e das línguas dos povos a fim de facilitar o intercâmbio comercial para o incremento dos centros econômicos europeus. Esses conhecimentos faziam parte do perfil do orador que servia aos interesses da burguesia. Portanto, conhecimentos com a marca burguesa, que Coutinho, sob forma embrionária, incorpora no plano de estudos do seminário, apesar das limitações decorrentes do nível de desenvolvimento da base material de Portugal e, por consequência da colônia. Dessa forma, “sem explicitar um ideal de orador expressamente burguês, o ensino de retórica, no Seminário de Olinda, desenvolvia conteúdos essenciais à sua formação” (ALVES, 2001, p.166).

Essa ampliação dos objetivos do ensino da retórica, não significou o abandono de sua função tradicional na formação de padres: o domínio de regras para a formação do orador do

púlpito. Entretanto, para Coutinho, ao sacerdote caberia outras atividades, além das funções eclesiais. Por isso, a exigência de uma formação voltada aos conhecimentos modernos. Conforme o próprio Azeredo Coutinho ao se referir a formação do sacerdote que almejava: “Como geógrafo inteligente, ele descreverá a extensão da sua paróquia, não só quanto às suas confrontações e dimensões, mas também quanto à natureza de que é, ou não capaz o seu terreno e o para que é mais ou menos próprio” (COUTINHO, 1966, p. 212 *apud* CUNHA, 1986, p. 65).

Alves (2001), em seu trabalho, levanta como questão controversa entre os autores quanto à definição do nível de estudos presente no Seminário de Olinda. Como enfatiza, não há controvérsia de que a gramática latina e a retórica são estudos de nível secundário, como etapa intermediária entre as primeiras letras e o nível superior. Entretanto, ao se tratar da Filosofia, Geometria e Teologia as opiniões são divergentes<sup>43</sup>.

A partir da análise da historiografia e dos Estatutos, o autor conclui que somente os estudos Teológicos podem ser considerados ensino superior. Argumenta que no século XVIII, a filosofia correspondia a domínio muito amplo e diversificado. Segundo os Estatutos do Seminário de Olinda, eram realizados estudos básicos, de caráter introdutório, estudos “elementares”. O conteúdo, além dos estudos da lógica, ética e metafísica, compreendia os estudos das ciências naturais. A duração de dois anos do curso não permitia ultrapassar as noções básicas de cada uma dessas matérias, portanto de nível médio.

Os Estatutos afirmavam que os estudos de filosofia seriam “próprios não só de um bom, e verdadeiro Ministro da Igreja; mas também de um bom Cidadão, e de um indagador da Natureza” (*apud* ALVES, 2001, p. 197). Dessa forma, não poderiam ser estudos de nível superior, pois estes eram destinados a produzir quadros para o exercício de funções especializadas. Nesse caso, somente os estudos teológicos, que tinham como limite para ingresso a idade de 18 anos e “foram destinados à formação de um profissional especializado – o padre –, que deveria ter um domínio fundamental das diversas partes da matéria”, são considerados de nível superior.

A filosofia correspondia a estudos de caráter propedêutico para aqueles que pretendiam seguir os estudos teológicos ou os cursos da Universidade de Coimbra. Nesse caso, Coutinho incorporou nos Estatutos o item IV da Lei de 6 de novembro de 1772 que define a exigência de pelo menos um ano de filosofia nas escolas menores como preparatório aos estudos das ciências

---

<sup>43</sup> Alves (2001, p. 195) desenvolve sua análise a partir das conclusões de Luiz Antonio Cunha e Severino Leite Nogueira.

na Universidade. Também, como tratado anteriormente, a Reforma da Universidade de Coimbra determinou, entre as exigências para o ingresso nos cursos superiores, a preparação nas disciplinas filosóficas.

A definição de filosofia, de acordo com os Estatutos, demonstrava a amplitude e a libertação dessa disciplina das amarras da teologia: “A Filozofia é a ciência, que ensina a indagar as coizas pelas suas cauzas, e feitos” (ESTATUTOS, p. 60 *apud* ALVES, 2001, p.173). Três seriam as partes constitutivas da filosofia: a filosofia racional, a filosofia moral e a filosofia natural. Como sintetiza e esclarece o autor, de acordo com os Estatutos:

Na filosofia racional estariam compreendidas a lógica, “que dirige as operações do entendimento”, a ontologia, “que prepara os principios ideaes de todas as ciências”, e a pneumatologia, “na qual se compreende a ciência dos Espiritos”. Esta última subdividida em teologia natural e psicologia, que concorreriam para a formação da metafísica, a disciplina “que trata dos principios, e da Natureza Espiritual”. A filosofia moral corresponderia à ética, “que trata da composisaõ dos costumes, e da moderasaõ das paixões, em que consiste a felicidade da nosa vida”. Finalmente, a filosofia natural envolveria “tudo o que pertence á contemplasaõ da Natureza” (ALVES, 2001, p. 174).

No primeiro ano, era ensinada a filosofia racional e a filosofia moral e, no segundo, com exclusividade a filosofia natural. Sobre o método de ensino, ao professor se recomendavam passeios fora da cidade para que o aluno tivesse contato com a natureza para observação do que já tinham estudado ou que seria imediatamente explicado. Além disso, os Estatutos ressaltam o papel da experiência, a fim de conhecer internamente os produtos da natureza, principal objeto da química (ALVES, 2001).

Com o objetivo de organizar “uma colésaõ própria da Istória Natural dos produtos do Brazil”, o professor de filosofia orientava aos alunos que descrevessem e desenhassem os produtos da natureza, bem como realizassem análises desses mesmos produtos para comunicá-las aos “sábios”. Após as dissertações serem examinadas, corrigidas e emendadas pelo professor, que as assinava juntamente com os autores, eram encaminhadas ao Reitor para a organização da coleção (ALVES, 2001).

O que se verifica é um avanço na concepção de filosofia, que revela o caráter iluminista da proposta educacional pensada por Azeredo Coutinho no sentido da sua separação da teologia. A esta caberia o domínio das questões de Deus, enquanto a filosofia o domínio do que diz respeito aos homens. Por isso, a necessidade de um conteúdo moderno, voltado para as questões

úteis, como a valorização da mecânica, da hidrostática e dos princípios para o funcionamento das máquinas, evidenciando o impacto da Revolução Industrial na visão de Azeredo Coutinho. Ao se referir a formação do sacerdote, assim se posicionava Azeredo Coutinho (1966, p. 212 *apud* CUNHA, 1986, p. 65):

“Como hidráulico e geômetra, ele ensinará aos seus paroquianos a abrir canais, a conduzir as águas às suas lavouras, aos seus campos e às suas minas, ele lhe ensinará a represá-las e a levá-las às maiores culturas. Como físico instruído nas leis do mecanismo, ele lhes ensinará a aumentar as forças pelo meio das maquinas, não só simples, mas também compostas [...]”.

Além disso, a valorização da química para o conhecimento interno dos produtos. Por isso, sem dúvida, a preocupação de Azeredo Coutinho “estava centrada na própria necessidade de domínio do mundo material, para que fossem desenvolvidas, no caso, a indústria, a agricultura e a mineração” (ALVES, 2001, p. 179).

Apesar do avanço constatado no ensino da retórica e da filosofia, a limitação maior estava na resistência de Azeredo Coutinho aos filósofos iluministas mais avançados. Bispo católico e defensor do absolutismo restringiu as obras dos filósofos aqueles coerentes com os interesses do regime monárquico e da Igreja. Como consequência, as ideias iluministas presentes nos países mais avançados materialmente, como a França, eram considerados uma ameaça aos interesses da monarquia. Por isso, além de Bacon, filósofo humanista, no máximo o bispo, através de Verney, aproximou-se de Locke (ALVES, 2001).

Como o ensino da filosofia, o ensino de geometria, é considerado de nível secundário. Os Estatutos entendiam essa disciplina como a “Ciencia, que ensina, não só a terra, mas também a agua, os corpos celestes, e jeralmente a quantidade, segundo todas as suas dimensões” (ESTATUTOS, p. 63 *apud* ALVES, 2001, p.181). O ensino de geometria tinha duração de apenas um ano e apresentava uma diversificação de conteúdos como a aritmética, geometria elementar, trigonometria e álgebra elementar, que não passaram de estudos de caráter introdutório. Como sintetiza Alves (2001, p. 181):

No ensino da aritmética, que “trata das diversas combinações dos números”, o professor desenvolveria “as nosões preliminares dos números, e da unidade”; procuraria levar o aluno adquirir “o conhecimento das regras” e a ter clareza da “razão científica, em que todas elas se fundão”. Passaria, em seguida, “a mostrar a formasaõ dos números quadrados, e cubicos, e a extrasaõ das suas raizes: as propriedades principaes das proporsões, e progresões, tanto aritmeticas, como

geometricas”, assim como “a regra de tres simples, e composta, direta (sic), e inversa; e as regras da falsa posição, de sociedade, de liga&c”. Em geometria elementar, que “serve de acostumar o entendimento a sentir a evidencia dos raciocinios, a procurar a exatidão, e o rigor jeometrico das demosntrasões, e discorrer metodicamente em qualquer materia”, as “lisões” se desenvolveriam com base em Elementos, de Euclides. Na sequência, o professor passaria para a trigonometria plana, derivada da geometria e que “é de absoluta necessidade para a prática”. A álgebra elementar, “que trata das propriedades da quantidade mais jeral, e que ensina os principios fundamentaes da analize, que é a chave de todos os descobrimentos”, encerraria o programa da classe de geometria.

Esses conteúdos, essencialmente práticos, atendiam às necessidades de domínio do sacerdote e dos aspirantes as carreiras superiores sobre os conhecimentos da natureza. Essa proposta foi compartilhada com um expressivo segmento da Igreja Católica, que aderiu a proposta burguesa no interior da instituição. Esses conhecimentos também exerciam um papel fundamental para atender ao objetivo de levantar as riquezas naturais do Brasil, como condição para sua exploração econômica e incremento da riqueza material do reino. Disso decorre que a proposta de Coutinho não se constituiu em uma simples adição do moderno ao tradicional, mas a adesão aos conhecimentos próprios das sociedades capitalistas mais desenvolvidas, imprimindo uma marca inovadora, tanto aos estudos literários, como aos científicos. Mesmo as disciplinas tradicionais, como a gramática latina e a retórica, sofreram significativas mudanças no sentido de atenderem as necessidades de ordem prática, dos diversos segmentos da sociedade. Já as disciplinas de caráter científico corresponderam a mais importante inovação proposta nas reformas pombalinas. Nesse sentido, esclarece Alves (2001, p. 210-11, grifos do autor) que

a preocupação burguesa com o *útil* e o *aplicado* passava a ser a raiz da seleção dos conteúdos didáticos. [...]. Num universo que se aburguesava, inclusive a parte “tradicional” ou “clássica” do currículo sofria transformações sensíveis. Buscavam, essas transformações, atender demandas que emergiam do amadurecimento do novo modo de produção (ALVES, 2001, p. 210-11, grifos do autor).

O plano de estudos do Seminário agregou, junto às disciplinas tradicionais, os conhecimentos característicos das propostas burguesas, classe em ascensão na Europa que determinava as transformações históricas no período. Como a finalidade primeira das reformas, desde Pombal, era de elevar Portugal ao nível dos demais países desenvolvidos, era fundamental aproximar a aristocracia de uma formação científica que caracterizava o novo ideal da burguesia

na Europa, mesmo com as limitações próprias do grau de desenvolvimento das forças produtivas em Portugal e no Brasil.

Outra experiência que evidencia uma proposta com as características do projeto burguês foi a criação do Seminário do Convento de Santo Antônio<sup>44</sup> do Rio de Janeiro, em 1776. De modo geral, havia ampla correspondência entre o seu plano de estudos e do Seminário pernambucano, pois ambas as propostas inspiraram-se nos ideais burgueses das reformas pombalinas da instrução<sup>45</sup> (ALVES, 2001; SAVIANI, 2007; AZEVEDO, 1976).

O Seminário de Olinda foi a escola mais avançada do Brasil nesse período, funcionando regularmente até 1817. Com a Revolução Pernambucana, nesse mesmo ano, a escola fechou suas portas. Como destaca Alves (2001), todas as análises da historiografia apontam para as contribuições da escola no processo de radicalização do pensamento revolucionário em Pernambuco, que visava a dar independência ao Brasil e torná-lo uma República. Não que isso fosse o ideal de seu fundador, Azeredo Coutinho, defensor dos interesses do reino português, portanto contra a independência das colônias. Contudo, as discussões fugiram dos limites impostos pelo Bispo e muitos padres defenderam as ideias do movimento de radicalização do pensamento burguês<sup>46</sup>. Após seu fechamento em 1817, voltou a abrir suas portas em 1822. A partir daí, o Seminário sofreu um processo de esvaziamento. Para ilustrar, em 1824, a matrícula chegou a dezenove (19) alunos, um contraste diante dos cento e trinta e três (133) estudantes matriculados quando de sua inauguração.

Mesmo com as experiências diferenciadas através dos seminários, as aulas régias predominam na organização do ensino secundário mesmo após a independência política do país. No decorrer do Império ocorrem iniciativas de organização de um ensino secundário regular, através da criação do Colégio de Pedro II, dos liceus provinciais e das escolas criadas pela iniciativa particular.

---

<sup>44</sup> Para aprofundamento: MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. **Os franciscanos e a formação do Brasil**. 2. ed. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1969.

<sup>45</sup> Alves (2001, p. 211-229) faz uma síntese do plano de estudos do Seminário do Rio de Janeiro comparando-o ao plano de estudos do Seminário de Olinda.

<sup>46</sup> Para maior aprofundamento da relação entre o Seminário de Olinda e a Revolução Pernambucana ver Alves (2001, p. 229-240).

### **CAPITULO III**

## **O PROJETO CAPITALISTA CONCORRENCIAL E O BRASIL “INDEPENDENTE” E ESCRAVISTA**

Este capítulo tem por objetivo identificar e analisar a função do ensino secundário, no contexto do Brasil imperial “independente” e escravocrata. Para esse fim, apresentamos a contextualização histórica do século XIX, que foi marcado pela consolidação da sociedade capitalista na Europa, enquanto o Brasil, mesmo independente de Portugal, mantém a estrutura econômica baseada na produção agrícola e no trabalho escravo como principal fonte para a produção de riquezas. Além disso, permaneceu como espaço de exploração dos países industrializados, especialmente da Inglaterra. Essa realidade é que determinou as características da educação brasileira, em especial a organização e função do ensino secundário de formação geral.

A entrada no século XIX, na Europa, marca a supremacia da sociedade capitalista através da Revolução Industrial que modifica as relações de produção e sociais, configurando uma realidade social e econômica de grandes contrastes. É o século do triunfo da burguesia, ao mesmo tempo da oposição do proletariado às condições de vida impostas pelo modelo capitalista. A burguesia, como afirmou Marx, temia pelo “espectro” do socialismo-comunismo (CAMBI, 1999).

Nessa fase concorrencial do capitalismo, conforme Laurence Haris (2001, p. 286) a mais valia é apropriada sob a forma de lucro e a divisão do trabalho é coordenada pelos mercados nos quais as mercadorias são vendidas. O capital se expande por meio de exportações e importações de mercadorias, e a concorrência é a marca dos países industrializados na conquista de mercados.

Nesse sentido, o capitalismo se desenvolvia centrado especialmente na Europa, embora os Estados Unidos estivessem emergindo para se transformar na maior economia industrial do mundo. Até 1830, a Revolução Industrial ficou praticamente limitada à Inglaterra, considerada a verdadeira “oficina do mundo”. Esta resistiu o quanto pode para manter a exclusividade sobre as máquinas e as técnicas de produção industrial. Entretanto, a produção de equipamentos superava as necessidades internas da Inglaterra, o que ocasionou a pressão dos fabricantes para expandir seus mercados. Dessa difusão de tecnologias a industrialização atingiu, ao longo do século XIX,

praticamente toda a Europa e, fora dela, dois países, um na Ásia (Japão) e uma na América (Estados Unidos).

Hobsbawm (2001) destaca que os dados extraordinários do desenvolvimento material contrastam com as modestas transformações em termos de estrutura política e social. A maioria dos habitantes da terra era ainda formada de camponeses, havia proporcionalmente menos escravos, pois o comércio internacional foi abolido em 1815, a escravidão é extinta em 1834 nas colônias inglesas e depois da Revolução Francesa nas colônias espanholas e francesas. Por outro lado, no Brasil e sul dos Estados Unidos a escravidão continuava a se expandir e a movimentar um comércio muito lucrativo gerado pela proibição oficial. Os países industrializados, em nome da expansão, eram contrários a todas as restrições de mercadorias e pessoas que a escravidão impunha. Entretanto, apesar de abolida a escravidão nos principais países da Europa, sistemas de semi-escravidão se expandiam, através de “mão-de-obra contratada” da Índia, nas ilhas açucareiras do Oceano Índico e das Antilhas. Apesar de abolido o vínculo de servidão na maior parte da Europa até meados do século, os camponeses continuaram pobres e explorados e a servidão persistiu em muitos países o que gerou movimentos de agitação camponesa até sua completa emancipação.

Ao lado da burguesia, que até então havia protagonizado a história moderna, se constitui uma força antagônica, produzida pela própria burguesia que, sem a qual, não poderia existir: são as massas trabalhadoras, incluindo os proletários das fábricas, das minas, das ferrovias, que cresciam vertiginosamente. Apesar disso, se comparada ao total da população do mundo, essa classe era numericamente inferior, exceto na Inglaterra, que liderava esse crescimento. Mesmo que numericamente menor, sua importância política já era imensa, indicando as contradições que seriam exacerbadas durante esse século. Nesse período, também as classes médias aumentaram rapidamente, mas não eram um número tão grande. No outro extremo, os proprietários de terra continuaram a deter as maiores concentrações de riquezas, mesmo na Inglaterra na década de 1840 e no sul dos Estados Unidos. Entretanto, essa posição aristocrática dos nobres proprietários de terras ocultava que seus rendimentos dependiam cada vez mais da indústria, dos valores e das ações e do desenvolvimento das fortunas da burguesia (HOBBSAWM, 2001).

Em termos de estrutura política, a monarquia na década de 1840 ainda era o modo mais comum de governo, apesar de que em vários países europeus serem monarquias constitucionais. Os Estados Unidos era o mais importante estado revolucionário e já existia desde 1789. Por outro

lado, na América estava o Brasil, um dos maiores países de governo monárquico do mundo que, pela via pacífica, se separou de Portugal. Brasil e Estados Unidos gozavam de um imenso território e da ausência de vizinhos poderosos que pudessem evitar sua expansão. Os Estados Unidos aproveitam muito bem essa característica de um grande território livre de interferências mais diretas de outros países para seu desenvolvimento. Já no Brasil, apesar da riqueza disponível, os recursos permaneceram praticamente inexplorados e o desenvolvimento industrial não se fez (HOBSBAWM, 2001).

A Inglaterra, sem dúvida, na primeira metade do século XIX constituiu-se na maior potência mundial. O império francês, os holandeses, os espanhóis não ameaçavam de forma alguma a hegemonia inglesa. Sua hegemonia comercial era absoluta na Argentina, no Brasil e no sul dos Estados Unidos. Em especial o Brasil, de ex-colônia de Portugal passa a feitoria da Inglaterra. Essa hegemonia, entretanto não será permanente, como nada é na história. Os Estados Unidos e a Rússia logo se transformariam nas grandes potências econômicas mundiais e a Alemanha, na Europa, também passaria, no século XIX a competir de igual para igual com a Inglaterra.

Na lógica do desenvolvimento do capitalismo, eram inevitáveis algumas das mais importantes transformações desse século, como expõe Hobsbawm (2001, p. 327):

Mais cedo ou mais tarde, a escravidão ou servidão (exceto nas remotas regiões ainda não atingidas pela nova economia onde permaneciam como relíquias) teria de ser abolida, como era inevitável que a Grã-Bretanha não poderia para sempre permanecer o único país industrializado. Era inevitável que as aristocracias proprietárias de terras e as monarquias absolutas perderiam força em todos os países em que uma forte burguesia estava-se desenvolvendo, quaisquer que fossem as fórmulas ou acordos políticos que encontrassem para conservar sua situação econômica, sua influência e sua força política. Além do mais, era inevitável que a injeção de consciência política e de permanente atividade política entre as massas, que foi o grande legado da Revolução Francesa, significaria, mais cedo ou mais tarde, um importante papel dessas mesmas massas na política. E dada a notável aceleração da mudança social desde 1830, e o despertar do movimento revolucionário mundial, era claramente inevitável que as mudanças – quaisquer que fossem seus motivos institucionais – não poderiam mais ser adiadas.

A partir de 1848, como expõe Hobsbawm (1996, p. 19) em “A Era do Capital”, o triunfo do capitalismo ocorreu através de um “crescimento econômico que se pautava na competição da livre iniciativa privada, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato (inclusive trabalho)

e vender no mais caro”. A produção industrial atingiu números fantásticos<sup>47</sup>, especialmente a partir de 1850, em função dessa combinação. Além disso, a liberdade da iniciativa privada certamente foi a chave para o progresso da indústria. Era consenso esmagador entre os economistas, políticos e administradores que o crescimento da época tinha como receita o liberalismo econômico. Todas as barreiras institucionais que de alguma forma impediam o livre movimento dos fatores da produção e a iniciativa privada caíram diante de uma ofensiva mundial, ou seja, não estava limitada aos países onde o liberalismo era triunfante ou mesmo influente<sup>48</sup> (HOBSBAWM, 1996).

Além do pleno desenvolvimento material, há a busca de um “crescente esclarecimento, razão e oportunidade humana, de avanço das ciências e das artes, em suma, um mundo de contínuo progresso material e moral” (HOBSBAWM, 1996, p.19). Em função da necessidade de uma produção cada vez mais barata e em maior quantidade, os progressos realizados em todos os campos da ciência, no século XIX, foram enormes, especialmente no campo das Ciências Físicas e da Química. A difusão dos conhecimentos e de suas aplicações práticas revolucionaram a produção industrial e, por sua vez, levaram a novas pesquisas e a novas descobertas. Adentramos na “era da civilização científica” e, a partir de 1870 é possível falar de uma “Segunda Revolução Industrial”. Esta caracterizada pela utilização de novas formas de energia (eletricidade, petróleo), de grandes inventos científicos (motor de explosão, telegrafo, corantes sintéticos, etc) e de uma intensa concentração industrial (ARRUDA, 2004).

A explosão tecnológica só foi possível pelo estreito relacionamento entre a ciência e a técnica, o laboratório e a fábrica, imposto pela necessidade de produzir com menores custos. Podemos dizer que o capitalismo concorrencial foi o incentivador dos significativos avanços tecnológicos desse período. Se na primeira fase da Revolução Industrial a produção se concentrou nos produtos de bens de consumo, especialmente a indústria têxtil na segunda fase, a indústria pesada passou a ser o centro do sistema produtivo, com a produção de aço, de alumínio,

---

<sup>47</sup> Só para citar alguns exemplos: na década de 1840 cerca de 640 milhões de toneladas de carvão foram extraídas; o comércio internacional quadruplicou desde 1780, o conhecimento passou a ser difundido de forma nunca vista (mais de 4 mil jornais informavam pelo mundo e a produção de livros na Europa já era de centenas de milhares); invenções; avanços excepcionais através de vias férreas e navios a vapor facilitavam o transporte de pessoas e mercadorias pelo mundo; a indústria têxtil inglesa praticamente duplicou sua taxa de crescimento em relação às décadas anteriores; a exportação de ferro na Bélgica, mais que duplicou entre 1851 e 1857 (HOBSBAWM, 2001, p. 321-2; 1996, p. 14).

<sup>48</sup> Para um maior detalhamento sobre dados do triunfante liberalismo econômico na Europa a partir de 1850 ver Hobsbawm (1996, p. 62-6).

produtos químicos que facilitaram a industrialização do papel, de explosivos, de corantes sintéticos, de máquinas para a produção de outras mercadorias, entre outros (ARRUDA, 2004).

As Ciências Humanas também têm seu desenvolvimento nesse contexto, sendo que passam a empregar os métodos e as técnicas científicas próprias das ciências naturais, a fim de ganhar respeitabilidade científica. Nesse campo, destaca-se o desenvolvimento do Positivismo, com Comte e Durkheim, que vem ao encontro da ideia do progresso da sociedade, a partir da ideologia e dos interesses burgueses. Como expõe Cambi (1999), para o Positivismo, a educação e a pedagogia são centrais para socializar, integrar e tornar o sujeito socialmente produtivo, de acordo com os valores sociais próprios do novo modelo político-econômico de participação e de produtividade. Do outro lado, temos o desenvolvimento do marxismo, com Marx e Engels, que orientará a discussão dos fenômenos humanos como resultados de contradições sociopolíticas e de lutas, determinadas pelas relações econômicas baseadas na exploração da maioria pela minoria detentora do capital de uma sociedade. Essas ideias é que orientarão as lutas e as conquistas da classe trabalhadora nesse século. No socialismo, a pedagogia e a educação devem promover emancipação, “como superação dos limites históricos da formação humana e sua potencialização para todos numa sociedade sem divisão de classes e sem trabalho alienado” (CAMBI, 1999, p. 411).

Nesse contexto de desenvolvimento do capitalismo industrial, a educação, permeada e animada por ideologias contraditórias, passa a ser uma preocupação dos países mais desenvolvidos. Isso não quer dizer que esta se estendeu à população de modo geral e irrestrito. Pelo contrário, até a década de 1840 a maioria dos europeus, e mais ainda os não europeus, continuava sem instrução. Conforme Hobsbawm (2001), com exceção dos alemães, holandeses, escandinavos e dos norte-americanos, não se pode dizer que qualquer outro povo fosse alfabetizado. Muitos povos eram totalmente analfabetos (como os eslavos do sul) e outros eram quase analfabetos (espanhóis, portugueses e parte dos italianos). Mesmo a Inglaterra, a França e a Bélgica tinham de 40 % a 50 % de analfabetos na década de 1840.

Contudo, a Revolução Industrial, e com ela o surgimento do proletariado, traz a necessidade de mudança nas condições de educação e de instrução para a formação humana. Assim, não se pode negar que os países passam a interessar-se, de alguma forma, pela educação dos trabalhadores no sentido de adequá-la às necessidades do modo de produção capitalista. Por isso, nesse período há um contínuo esforço para efetivar a educação do ponto de vista nacional, o

que desencadeia a disputa entre Estado e Igreja em torno da educação, especialmente até meados do século. Venceu o Estado e nos diversos países passou a ser organizada uma educação pública nacional.

A sociedade industrial necessitou renovar a escola para atender as suas necessidades produtivas e, nesse sentido, tornou-se cada vez mais uma instituição central na vida social, a qual foram delegadas tarefas de transmissão e de formação, mas também de reprodução da divisão do trabalho e das classes sociais de acordo com tipos específicos de escolas. Três aspectos, já delineados no século anterior, se tornam imprescindíveis para que a escola cumprisse esse papel essencial: ser obrigatória (pelo menos no nível elementar), gratuita (ou quase) e estatal (controle do Estado de toda a instrução, mesmo das escolas privadas) (CAMBI, 1999). Nesse sentido, esse período enfrentou a difícil tarefa de transpor para a prática esses ideais.

Com o advento da fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, os trabalhadores são expropriados do conhecimento inerente ao seu trabalho. Seu conhecimento já não mais lhe pertence e o treinamento teórico-prático, que anteriormente levava o artesão ao aprendizado e ao desenvolvimento de suas capacidades produtivas, já não são mais necessários. A evolução da moderna ciência e da tecnologia leva a substituição cada vez mais rápida dos instrumentos e processos produtivos, exigindo que o trabalhador fosse preparado para acompanhar as mudanças tecnológicas. Essa realidade coloca a instrução das massas como uma necessidade da fábrica, de modo que esse trabalhador acompanhe as necessidades produtivas e não necessite ser substituído por outros. Essa nova realidade provoca o questionamento da escola desinteressada de formação humanista e a proposição de uma escola científica, com enfoque na instrução técnico-profissional (MANACORDA, 1992).

Essa discussão inicia na primeira metade do século XIX, mas junto a ela perdura, especialmente em relação ao ensino secundário, o modelo de educação humanista, até então hegemônico, e os números modestos relacionados ao acesso a esse nível de ensino. Nos Liceus estatais franceses entre 1809 e 1842, o número de estudantes duplicou, mas ainda assim, em 1842, havia menos de dezenove mil alunos de um total de cerca de setenta mil que recebiam ensino secundário. Grande parte dos alunos era atendida ainda em escolas não estatais. A Rússia tinha em 1850, um número aproximado de vinte mil alunos no ensino secundário para uma população de sessenta e oito milhões de habitantes, sendo os estudantes universitários um número menor ainda, apesar de crescer nesse período. Na Prússia, pouco mais de mil e quinhentos jovens

acessavam a escola secundária em 1805 e a Escola Politécnica de Paris acolheu mil quinhentos e oitenta e um alunos em todo o período entre 1815 e 1830 (uma admissão anual de cerca de cem alunos). Em todo o continente europeu não havia mais de quarenta mil estudantes universitários, mesmo assim os números evoluíram em relação ao período anterior (HOBSBAWM, 2001).

Somente na segunda metade do oitocentos é que se constituiu de fato todo um sistema de instrução estatal em quase toda a Europa, da elementar a superior, bem como iniciativas privadas e estatizadas no campo da instrução técnica e profissional. São elaborados os sistemas nacionais de educação e as grandes leis da instrução pública em todos os países europeus e americanos por volta da década de 1870. Em função da necessidade de educar minimamente as classes trabalhadoras, a escola primária é universalizada, sendo obrigatória, gratuita e leiga, na maioria dos países. As escolas normais, para o preparo dos professores necessários à expansão do ensino primário é uma preocupação original, que se estabelece como fundamental (LUZURIAGA, 1990; MANACORDA, 1992).

O modo de produção capitalista, que passa a exigir a modificação constante das técnicas de produção, incorporou aos seus planos de trabalho científico a livre investigação como necessidade central. Por isso, as escolas técnicas profissionais e a formação superior de alto nível, em laboratórios equipados, configuraram-se como uma necessidade para o desenvolvimento do capitalismo. Implicou na reorganização dos sistemas de ensino, organizado a partir da escola primária para as massas e educação profissional técnica e superior para a formação de trabalhadores especializados. O trabalhador assalariado já não poderia mais satisfazer as exigências do trabalho industrial se não dispusesse ao menos do ensino elementar, como condição para que pudesse ser explorado. No Brasil, a organização do ensino ocorre em proporções muito menores e o ponto de partida é o topo da pirâmide, o ensino superior que, por sua vez determina a organização do ensino secundário.

A escola secundária de formação geral na Europa não alcançou o mesmo desenvolvimento que a escola primária, pois esta continuou a ser destinada a uma classe social, a burguesia, com o objetivo de preparar para a universidade. Nessa modalidade e nível de ensino as ciências ocupavam um lugar discreto, o saber continuou vinculado à cultura literária, desvinculada das necessidades da vida real. Por outro lado, as escolas destinadas a preparar o operariado, seja em nível elementar, técnico-profissional ou superior, estavam impregnadas de uma visão pragmática (LUZURIAGA, 1990).

O ensino secundário destinado à burguesia mantém as características de um ensino humanista, acrescido dos conhecimentos científicos que passam a ser considerados necessários à vida moderna e à erudição da classe destinada a dirigir os negócios e os rumos da sociedade. O ensino clássico era o único considerado digno da burguesia que, por ser independente do trabalho produtivo, podia dedicar-se a uma vida de estudos voltados para as humanidades e as letras. Este era o caminho para a universidade e, por consequência, às altas posições na sociedade e no governo, que impõem uma instrução distante do trabalho produtivo. Assim, a sociedade dividida entre os que produzem (os trabalhadores) e os que vivem da produção (os capitalistas) reflete na organização da escola. Dessa forma, o caráter de classe prevalece na organização do ensino burguês: a burguesia mantém para seus filhos o ensino secundário clássico, enquanto para os trabalhadores necessários à produção industrial reserva uma formação elementar mínima e para uma parcela menor disponibiliza um ensino técnico em nível secundário, a fim de preparar para as necessidades do processo produtivo.

Na sociedade capitalista apenas parte da população deve ser capacitada a guiar a vontade nacional, é necessário que o povo aprenda através da burguesia a “pensar, querer e a atuar” (VIAL *apud* PONCE, 1990, p. 149). Havia o temor de que essa mesma instrução pudesse tornar as massas menos humildes e submissas, pois se de um lado estava a necessidade de instruí-las para que acompanhassem o desenvolvimento das técnicas de produção, por outro havia, como ainda há, a necessidade de controlar o tipo de instrução a elas destinada. Então, como enfatiza Ponce (1990, p. 150), esse conflito foi solucionado diferenciando a instrução das massas e a de seus filhos, impregnando a educação de um espírito de classe, para não comprometer a exploração do trabalhador. Adequou o ensino primário e profissional aos seus interesses e cuidou para garantir um ensino secundário diferenciado para seus filhos, com o objetivo precípua de acesso ao ensino superior.

As questões colocadas até aqui, objetivaram um panorama do desenvolvimento capitalista no século XIX e como a educação se modifica para atender as exigências da industrialização. O Brasil, nesse período, tem uma realidade muito diferente da Europa no que diz respeito ao seu modo de produção, apesar de sofrer diretamente a influência dos países de capitalismo mais avançado. Isso não significa que o Brasil não era uma sociedade capitalista, mas sim, como no período em que era colônia de Portugal, manteve-se subalterno aos interesses diretos dos países mais desenvolvidos, no caso especialmente a Inglaterra. A estrutura da sociedade e as

características essenciais do modo de produção brasileiro pouco evoluíram, mesmo com a independência política, mantendo-se como base em uma economia agrícola sustentada pelo trabalho escravo.

De modo indicativo, podemos dizer que, para os trabalhadores no contexto produtivo do Brasil, o acesso à educação elementar foi desprezado e nem de relance ocorreram às discussões e ações desencadeadas na Europa por conta do desenvolvimento industrial. É em torno dessa questão que se define a organização e a função social da educação e do ensino secundário durante o império escravocrata brasileiro.

### 3.1 A CRISE DO ANTIGO SISTEMA COLONIAL E A FORMAÇÃO DO ESTADO IMPERIAL DO BRASIL

Os países ibéricos, desde o século XVII, enfrentam a situação de o seu modelo econômico não mais corresponder à realidade das forças econômicas e políticas predominantes, visto que outras potências, como a França, a Inglaterra e os Países-Baixos, passam a ocupar o primeiro lugar no plano internacional. No século XVIII, Inglaterra e França disputam a hegemonia econômica-política na Europa e será esta situação a responsável por Portugal e Espanha, amparando-se respectivamente nas duas potências, manterem, não sem perdas, suas monarquias fundadas no antigo sistema colonial.

Em Portugal, onde a indústria não se desenvolveu, as atividades econômicas continuaram baseadas no exclusivismo da exploração e do comércio da metrópole portuguesa sobre a colônia brasileira. Essa política comercial exclusivista se explica pela necessidade de “[...] reservar para a metrópole, e portanto a seus comerciantes, o privilégio das transações coloniais em prejuízo dos concorrentes estrangeiros. E por isso o pacto se mantém enquanto o capital comercial domina” (PRADO Jr. 1984, p. 124). Nesse caso, a situação de monopólio comercial criado pelo pacto colonial, restringia as relações mercantis da burguesia industrial europeia. Com a Revolução Industrial, em meados do século XVIII, o antigo capitalismo mercantil entrará em declínio e profundas transformações econômicas atingem especialmente a Europa, com reflexos diretos na vida das colônias. Isso porque, para o capitalista industrial só havia um interesse: um comércio

absolutamente livre que estabelecesse o maior intercâmbio possível, entre a sua produção e os mercados mundiais (PRADO Jr., 1984).

Devido ao monopólio português, o Brasil estava longe do contato com as nações estrangeiras mais desenvolvidas, o que privou a colônia de acessar as ciências e as técnicas, além do que havia a proibição de funcionamento, através de carta régia<sup>49</sup>, de qualquer manufatura em solo da colônia, principalmente ourives e teares. Entretanto, se essa era a concepção de Portugal, para a Inglaterra, país com desenvolvimento industrial mais avançado da Europa, o interesse estava em liberalizar os mercados, para que pudesse comercializar seus produtos. Nesse contexto, Portugal, que já andava nos trilhos dos interesses ingleses, começou a sofrer pressão para a abertura de seus mercados coloniais.

Em fins do século XVIII, os conflitos internacionais agravaram-se e as monarquias ibéricas não conseguiram manter seus monopólios comerciais, pois o desenvolvimento industrial, especialmente da Inglaterra e da França, a última em menor escala, pressiona para a liberalização dos mercados mundiais. A consequência foi um pacto de proteção entre esses países e seus protegidos, no sentido de garantir o domínio comercial em seus territórios. Portugal recebeu da Inglaterra proteção contra as investidas francesas, mas não conseguiu impedir a tomada do reino português pela França. Nesse caso, manteve a proteção à Portugal, a fim de compensar suas perdas de mercado através da colônia americana, o Brasil.

“Protegida” pela Inglaterra, com a qual mantinha uma relação de dependência econômica, a corte portuguesa é obrigada a deixar Portugal e se instalar no Brasil. Desse “bom relacionamento”, o governo português decreta a abertura dos Portos do Brasil (1808), o que consolida a Inglaterra em posição privilegiada no domínio e exploração da economia brasileira. Conforme Caio Prado Jr. (1984, p. 128),

desfazia-se a base essencial em que assentava o domínio metropolitano e que consistia, [...], precisamente no monopólio do comércio colonial. Com a abertura dos portos brasileiros e a concorrência estrangeira, sobretudo inglesa, contra que Portugal não se achava em condições de lutar, estava abolido de um golpe o que havia de realmente substancial na dominação metropolitana. Daí por diante esta pode ser considerada virtualmente extinta.

Dessa forma, o comércio e a navegação portuguesa praticamente foram excluídos do Brasil. A tarifa de imposto para a Inglaterra era de 15 %, menor que a própria tarifa portuguesa

---

<sup>49</sup> Através do Alvará de 5 de janeiro de 1785, foi determinado o fechamento de todas as fábricas existentes na colônia.

de 16 %. Para as demais nações, a tarifa para o direito de exportação era de 24 %. A Inglaterra se mantém, até 1816, em posição privilegiada nos negócios da monarquia portuguesa, quando foi equiparada sua tarifa à portuguesa (PRADO Jr., 1984). Em contrapartida, se Portugal perdeu com os acordos comerciais, ao Brasil se abriram possibilidades até então inexistentes. Ampliam-se as relações comerciais, até então privilégio de Portugal; a fixação da corte no Rio de Janeiro estimula as demais atividades econômicas; como centro da monarquia é no Brasil que fica boa parte dos recursos das atividades do império português; a presença da corte portuguesa faz do Rio de Janeiro um ponto de referência da vida política, administrativa, econômica e financeira, sendo que as ações provenientes da política portuguesa serão favoráveis para a colônia. As manufaturas e indústrias até então proibidas, são estimuladas através do Alvará de 1º de abril de 1808:

“[...] ordeno que daqui em diante seja lícito a qualquer de meus vassallos, qualquer que seja o país que habitem, estabelecer todo gênero de manufaturas, sem excetuar alguma, fazendo os seus trabalhos em pequeno e em grande, como entenderem que mais lhe convém” (*apud* BASBAUM, 1986, p. 102).

Essas ações, apesar de limitadas, não deixaram de contribuir para o desenvolvimento econômico da colônia, sobretudo a partir da revogação das restrições que pesavam sobre o Brasil até 1808. Contudo, sendo o Brasil fruto da política colonial portuguesa, entra no século XIX com características de uma sociedade agrário-comercial dependente, organizada predominantemente sob relações de submissão com a metrópole e, a partir de 1808, mais especificamente com a Inglaterra.

O contexto socioeconômico se caracteriza por uma sociedade escravista, machista, patriarcal, sem desenvolvimento industrial, sob o domínio do Império português e da economia inglesa, baseado na exploração de suas riquezas naturais e como mercado para o comércio dos produtos manufaturados ingleses. Toda a economia estava calcada na produção agrícola, através do trabalho escravo, sendo a produção do açúcar a única indústria, mas num patamar técnico ainda muito rudimentar. Segundo Basbaum (1986), o Brasil entra no século XIX com uma população estimada em três milhões e seiscentas mil pessoas, dos quais, aproximadamente, dois quintos eram escravos, cuja maior parte livre era miscigenada de origem africana, índia e europeia. Nessa diversidade, a população branca continuou a ser a única a dominar o poder político e econômico. A vida se concentrava nas fazendas e nos engenhos, e as cidades, com

exceção das criadas a partir da exploração do ouro (Salvador, Rio de Janeiro, Recife, São Paulo e vila Rica), praticamente não existiam.

A escravidão se constituiu na mola mestra da vida do país, na qual se amparavam todas as atividades econômicas e que deixava reflexos na organização de todos os setores da sociedade, entre eles o educacional. Nesse sentido, a educação não era uma necessidade para o modelo de produção em vigor e continuou destinada à classe econômica e politicamente dominante. Assim, se havia a preocupação com a educação das massas nos países industrializados, como exposto anteriormente, no Brasil não foi essa a realidade que se apresentou. Em uma economia predominantemente agrícola, sustentada pela mão-de-obra escrava e por trabalhadores livres pobres, não havia a necessidade, muito menos a preocupação por parte do governo português, com a instrução primária destinada, nos países industrializados, à classe trabalhadora industrial. Por outro lado, permaneceu a tradição de uma educação diferenciada para as classes dirigentes, tanto nos países industrializados como no Brasil.

A ruptura do pacto colonial, a expansão do capitalismo industrial e os interesses econômicos pautados na lógica econômica liberal constituem a chave da independência política do Brasil em 1822, consequência do deslocamento do poder político português em relação a uma nova conjuntura econômica internacional que se estabeleceu. A Independência, articulada a partir dos interesses da elite colonial brasileira e dos interesses econômicos da Inglaterra, de tornar o Brasil mais livre para mais livremente explorar e controlar, “não significou, portanto, um rompimento dos laços coloniais, mas um rompimento com Portugal, exigido pela nova situação da produção colonial” (XAVIER, 1992, p.65).

O Império “independente” não será mais que um prolongamento, em muitos aspectos, da realidade anterior, a começar pelo imperador herdeiro do trono de Portugal e, em decorrência, a permanência dos quadros administrativos, ocupados, na maioria das vezes, pelas mesmas pessoas. O Brasil continuou a ser governado sob concepções coloniais muito distantes das necessidades administrativas e políticas de uma nação independente e soberana que clamava por transformações em todas as áreas (PRADO Jr., 1984). Além disso, traz as marcas da exploração parasitária da metrópole por longos três séculos e a continuidade da exploração colonial através da Inglaterra. Nesse sentido, existe uma contradição entre o sistema econômico herdado da colônia e as novas necessidades da nação apenas politicamente livre. Dessa forma, mesmo com o

impulso econômico propiciado pelo desenvolvimento técnico do século XIX, o Brasil amarga, em muitos aspectos, contradições profundas que afetam todos os demais setores da vida do país.

Entendemos que a maior contradição do Brasil “independente” foi a persistência do trabalho escravo<sup>50</sup>. A estrutura econômica continuou centrada no modelo agroexportador, que sobreviveu através da continuidade e do reforço da exploração da mão-de-obra escrava, devido a “ascensão ao poder e à direção política do novo Estado, da classe mais diretamente interessada na conservação do regime: os proprietários rurais que se tornam sob o Império a força política e socialmente dominante” (PRADO Jr.,1984, p. 143). A escravidão representa uma contradição estrutural para a jovem nação recém “libertada” e, apesar da condenação internacional dessa prática, a libertação dos escravos não viria antes do fim do século XIX.

Contraditoriamente, é nessa conjuntura econômica de concentração exacerbada das riquezas, que a classe dominante fazia uso de um discurso de caráter “nacional, liberal e popular”, especialmente no que diz respeito à instrução pública que, apesar de proclamada como área prioritária, nada representava diante dos interesses econômicos e políticos do momento. Os debates na Assembléia Legislativa e Constituinte de 1823 proclamavam a educação a partir das ideias da Revolução Francesa e do espírito nacional que contagiava os liberais, para “a promoção do homem livre dentro da pátria livre” (XAVIER, 1992, p. 103). Tais ideais não representavam a realidade da numerosa população escrava e da maioria da população não escrava subordinada aos interesses econômicos da aristocracia agrária.

Toda a economia do Brasil no século XIX esteve sustentada na produção agrícola, caracterizada pela presença do latifúndio e da monocultura, pautada no trabalho escravo, com o objetivo de produzir para o mercado externo. Entretanto, mesmo sendo essa a principal característica do modelo produtivo do Brasil nesse período, Basbaum (1986), chama a atenção para a presença, já no segundo Império, do colono, do arrendatário, dos agregados, que exerceram um papel importante, apesar de não fundamental, no setor rural, bem como nas cidades o surgimento dos operários.

Enquanto na Europa a Revolução Industrial causava profundas transformações que repercutiam no mundo inteiro, transformando as formas de trabalho e as relações de produção, o

---

<sup>50</sup> Segundo Prado Jr. (1984), por ocasião da Independência o tráfico africano, apesar da perseguição inglesa e das claras manifestações contrárias nos círculos políticos e sociais, se mantinha ativo. Nessa ocasião, cerca de 40.000 escravos aportavam no país. Esse número era superior a qualquer outro período. Isso se explica pelo acentuado desenvolvimento econômico do país, baseado no trabalho servil.

Brasil assentava sua produção em bases extremamente rudimentares, quase feudais. O latifúndio se caracteriza por envolver relações sociais de produção em que a terra, os instrumentos (mesmo tecnicamente pouco desenvolvidos) e a matéria-prima pertenciam a um proprietário que explorava a mão-de-obra escrava (além de ser o proprietário desta) ou assalariada, enquanto que o produto não pertencia a quem o produziu ou lhe pertencia apenas em parte.

Esses latifúndios eram marcados pela monocultura de determinados produtos em larga escala, entre eles o ouro (embora sua importância tivesse diminuído), rebanhos de vacuns, o açúcar, o algodão, a borracha e, em primeiro lugar, o café. Assim, conforme Basbaum (1986), a causa da monocultura ou do predomínio da produção em larga escala, de alguns produtos, estava atrelada às relações sociais geradas pelo latifúndio escravocrata que impediu a formação de um mercado consumidor interno. Por isso, a produção estava baseada no mercado externo e sujeita às necessidades, oscilações e à concorrência desse mercado.

Durante esse século, a distribuição das atividades produtivas contribuiu para modificar a fisionomia do Brasil. Dois fatos intimamente relacionados determinaram a sua organização econômica: o deslocamento do centro econômico das regiões agrícolas do norte para o centro-sul (Rio de Janeiro e partes das regiões limítrofes de Minas Gerais e São Paulo); e a decadência das lavouras tradicionais (cana-de-açúcar, algodão e tabaco) e o desenvolvimento da produção de café (PRADO JR. 1984).

A abertura dos portos e a emancipação política, num primeiro momento, favorecem as regiões agrárias do norte, que voltam a ter a posição dominante, perdida anteriormente em função da mineração. Entretanto, já na primeira metade do século XIX, o centro-sul destaca-se no cenário econômico brasileiro, ante a decadência das lavouras tradicionais, com a produção e a exportação de café, sendo o trabalho escravo a principal mão-de-obra. Durante três quartos do século concentra-se nessa produção toda a riqueza do país, tendo este, praticamente, o monopólio do café. A produção do café chegou a contribuir com 70% do valor das exportações e reforça a estrutura tradicional da economia brasileira. Por conseguinte, politicamente, o poder se concentra nas mãos da aristocracia cafeeira, tendo São Paulo um grande papel no cenário político nacional, o que perdurará até as três primeiras décadas do século seguinte já na República (PRADO Jr., 1984).

A abolição do tráfico africano em 1850 e os movimentos imigratórios foram decisivos para a renovação da vida econômica do país. Isso porque grande parte do que era investido na

compra de escravos foi canalizado para outras atividades. Já no decênio posterior a 1850, ocorreu a fundação de sessenta e duas (62) empresas industriais, quatorze (14) bancos, três (3) caixas econômicas, vinte (20) companhias de navegação a vapor, vinte e três (23) de seguros, quatro (4) de colonização, oito (8) de mineração, três (3) de transporte urbano, dois (2) de gás e oito (8) estradas de ferro (PRADO Jr., 1984; BASBAUM, 1986). Apesar de vários dos negócios constituírem-se em pura especulação, o Brasil inaugura os fundamentos de suas primeiras indústrias e atividades financeiras da vida moderna.

A incorporação das primeiras companhias e sociedades, com seu ritmo acelerado e apesar dos exageros e certo artificialismo, assinala, assim mesmo o início de um processo de concentração de capitais que embora ainda acanhado, representa ponto de partida para uma fase inteiramente nova. Ele servirá de motor para a expansão das forças produtivas do país cujo desenvolvimento adquire um ritmo apreciável. Sem contar os grandes empreendimentos como estradas de ferro e empresas de navegação a vapor, instalam-se embora ainda muito rudimentares, as primeiras manufaturas de certo vulto; o comércio, em todas suas modalidades, se expande. Mas é sobretudo na agricultura que se observará este crescimento da produção brasileira. A lavoura de café, gênero então de largas perspectivas nos mercados internacionais, contará com uma base financeira e de crédito, bem como um aparelhamento comercial suficiente que lhe permitirão a considerável expansão [...] (PRADO Jr., 1984, p. 193).

Toda a expansão capitalista do Brasil, que se avoluma especialmente a partir da década de 1870, considerado um dos momentos de maior prosperidade nacional, provém especialmente da agricultura e gerou um surto de empreendimentos industriais, comerciais e, principalmente, agrícolas. Há um relativo progresso industrial, especialmente das manufaturas têxteis, chegando, no fim do Império a cerca de 100 estabelecimentos de razoável tamanho. Esses estabelecimentos estavam localizados no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, centros do nordeste (Pernambuco e Bahia) e no Maranhão. Essas regiões se caracterizavam pela maior densidade populacional e estarem próximas às fontes de matéria-prima (praticamente o algodão). Nesses centros havia a concentração de uma população pobre livre, o que resolvia, a baixo custo, a questão da mão-de-obra, pois era de certa forma, um elemento desajustado à lógica da sociedade escravista, constituída de duas classes distintas – os senhores e os escravos. Então, a indústria nascente encontrará nessa classe a mão-de-obra necessária, origem do proletariado industrial brasileiro (PRADO Jr., 1984).

Mesmo assim, o que determina a economia brasileira é a grande lavoura produtora de gêneros para a exportação. Como afirma Basbaum (1986), a manufatura e a indústria se desenvolvem em pequena escala e a política oficial de todos os governos do Império, passando inclusive pela República, é o Brasil “essencialmente agrícola”. As culturas que vinham dos tempos coloniais como a cana-de-açúcar, o algodão e o tabaco ganham extraordinário incremento. O café foi o produto de maior importância juntamente com alguns outros (açúcar, borracha, algodão, cacau), que representam a base fundamental das atividades produtivas e praticamente a totalidade da exportação brasileira dos últimos anos do Império. A elite cafeeira conservou a política de produzir para exportar, sem a preocupação com o mercado interno. Além disso, o avanço tecnológico para uma produção científica e racional para obter uma diminuição de custos, não foi preocupação dos fazendeiros, mesmo depois da República, pois o trabalho escravo e a determinação dos preços pelos plantadores e exportadores, colocavam o problema em segundo plano.

A substituição do trabalho escravo pelos trabalhadores imigrantes livres começa a se intensificar a partir de 1870, o que permite aos grandes produtores aplicar o capital, antes mobilizado na compra de escravos, em outras atividades, além do pagamento do trabalho agrícola. Também, multiplicam-se os bancos, as empresas financeiras, as companhias de seguro, os negócios da bolsa, ampliando-se e tomando corpo a vida financeira do país. O Brasil busca aproximar-se dos seus modelos de desenvolvimento, os Estados Unidos e a Europa, modernizando-se e adaptando suas atividades à realidade do mundo capitalista (PRADO Jr., 1984).

Entretanto, apesar dos avanços e iniciativas em outros campos da produção, o café foi sem dúvida a maior fonte de riquezas para o Brasil. Como sintetiza Basbaum (1986, p. 126):

Em suma, transformando-se na maior fonte, senão a única, de riquezas para o Brasil, isto é, para alguns brasileiros – não trouxe nenhuma alteração essencial no quadro e na infra-estrutura econômica do país: conservou o latifúndio, conservou o trabalho escravo, conservou o sistema e a técnica rudimentar de produção, a enxada, conservou as relações sociais de caráter semifeudal, com agregados e foreiros. Apenas a classe rica e influente do país, que era a dos senhores de engenho, passou a ser a dos fazendeiros de café.

Por outro lado, apesar dos avanços econômicos, o Brasil não se mostrou progressista em muitas questões relacionadas ao campo político e social. O caso de manter a escravidão é o

exemplo mais emblemático da limitação das políticas, tanto econômicas quanto sociais. As demais reformas que a sociedade exigia também não se efetivaram, pois imperavam nas forças conservadoras que, só na medida dos seus interesses, acompanhavam algumas mudanças para a renovação.

O período foi marcado pela defesa, nos discursos liberais, da importância da educação para elevar o Brasil ao nível das nações desenvolvidas. A Constituição de 1824, única durante todo o Império, apresentou um caminho para a definição das políticas educacionais no art. 179: “§ 32 - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos; § 33 - Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes” (BRASIL, 1824, p. 35). Aqui estão presentes as ideias francesas de educação como dever do Estado (no caso do ensino primário), bem como do uso do termo “primário”. Contudo, a ideia de sistema nacional de educação, em termos da graduação das escolas e de sua distribuição nacional não se concretiza.

O ensino das primeiras letras continuou sendo o mais desamparado e, a própria lei de 1827, única até 1946, não contempla nem a denominação “escola primária” presente na Constituição, muito menos a ideia de uma organização sistemática e ampla da educação nacional, como resultado da influência do pensamento pedagógico francês. Como expõe Silva (1969), o termo adotado na lei – “escolas de primeiras letras” –, simbolizou o quão modestas seriam as ações em prol da educação popular durante o Império. Já a instrução secundária, assistida nos limites dos interesses da elite que a frequentava, não era, pela Constituição gratuita, mesmo em escolas públicas. No decorrer das reformas algumas concessões foram feitas quanto à gratuidade no internato e no externato no Colégio de Pedro II. Também muitas escolas particulares, subsidiadas pelo Estado, concederam vagas para crianças e jovens pobres. Algumas escolas fundadas por particulares através de causa beneficente foram totalmente gratuitas, apesar de não estatais. Pelos mesmos interesses da classe dominante, não faltaram cursos superiores para a parcela da população que tinha as condições materiais de acesso a esses<sup>51</sup>.

Mesmo sendo significativa a gratuidade do ensino primário e a indicação da criação de estabelecimentos nos demais níveis, a Constituição não altera o quadro real, pois não apresenta os meios para o cumprimento do proclamado. O resultado foi, no fim do Império, o percentual de

---

<sup>51</sup> A maioria dos cursos, como apontado em nota anterior, datava do governo de D. João VI. Além desses, foram criados a partir de 1827 cursos jurídicos em Recife, Bahia e São Paulo (BASBAUM, 1986).

analfabetos ser superior a 70 % (BASBAUM, 1986). Esse dado por si só demonstra a continuidade de uma educação elitizada e a serviço dos interesses dominantes.

A partir de 1846 muitos projetos foram discutidos e aprovados, mas ações conservadoras e restritivas impuseram limites à aplicação das propostas e ao desenvolvimento educacional. Segundo Basbaum (1986, p. 110), “esse fato se deve sem dúvida à falta de uma classe média e o desprezo pela instrução do povo, o vácuo existente entre a grande massa pobre das camadas baixas da população e a aristocracia agrária que monopolizava essa instrução”. Além disso, entendemos que em uma sociedade agrária baseada no trabalho escravo, característica principal do Brasil nesse período, a educação escolar não era uma necessidade orgânica, mas alvo de proposições retóricas e medidas fragmentárias de alcance muito reduzido.

A independência encontrou estabelecidos, em relação ao ensino secundário, alguns seminários<sup>52</sup>, que se destinavam a preparação dos jovens para a carreira eclesiástica ou para ingressar em outros cursos superiores. Esses estabelecimentos ensinavam um número restrito de matérias, visando à cultura ornamental, tendo em vista, especialmente, a formação eclesiástica. Havia ainda um número considerável de cadeiras de latim e algumas de filosofia e retórica mantidas pelo Estado ou pelas localidades, sendo a maior parte originária do tempo dos jesuítas (ALMEIDA, 2000).

Como podemos verificar, o Brasil “independente” herdou uma estrutura semelhante a do período anterior em relação aos aspectos econômicos, políticos e sociais. A manutenção da escravidão é o aspecto mais gritante em termos de continuidade estrutural da sociedade brasileira. Essa realidade se reflete na organização da educação que, de certa forma, reproduz modelos a longo tempo implantados. Nesse sentido é que abordamos a seguir a organização e função do ensino secundário no Brasil “independente”, mas escravocrata.

---

<sup>52</sup> Da época colonial, Almeida (2000) cita os seguintes seminários: no Rio de Janeiro os Seminários de Nossa Senhora da Lapa, o de São José e de São Joaquim; em Campos o Seminário de Nossa Senhora da Lapa; em São Paulo os Seminários de Itu, o de sant’Ana e o da Glória; em Minas Gerais o Seminário de Caraça e o Episcopal; na Bahia o Seminário do Órfãos e o Episcopal; em Pernambuco o Seminário de Olinda; e o seminário da província do Pará.

### 3.2 O ENSINO SECUNDÁRIO NO CONTEXTO DO BRASIL “INDEPENDENTE” E ESCRAVISTA

No contexto aqui apresentado, organizaram-se as políticas para o ensino secundário de duas formas distintas. A primeira caracterizada por uma organização irregular e fragmentada foi predominante, sendo constituída pelos cursos preparatórios, herdeiros do modelo das Aulas Régias. Eram cursos preparatórios individuais, em geral disciplinas independentes definidas pelas políticas e pela legislação do ensino superior como exigência para o ingresso nas faculdades. As disciplinas não guardavam relação ou sequência entre si, não apresentavam organização seriada e eram ministradas por professor específico, geralmente nas residências ou espaços providenciados pelos próprios professores. A aprovação nos exames parcelados permitia o ingresso ao ensino superior sem a conclusão do ensino secundário regular no Colégio de Pedro II ou nos estabelecimentos provinciais, públicos ou privados.

A outra forma de organização do ensino secundário era oferecida no Colégio de Pedro II e nos Liceus provinciais e colégios particulares que representaram, no campo do ensino público, os primeiros esforços no sentido de imprimir alguma organicidade a esse ramo de ensino. Os Liceus nada mais eram do que a reunião das aulas régias em um só prédio, constituindo-se os primeiros currículos seriados, mas com preocupação predominante de oferecer as disciplinas exigidas nos exames preparatórios para o ensino superior. Os primeiros estabelecimentos provinciais públicos de ensino secundário foram o Ateneu, do Rio grande do Norte (1835) e os liceus da Bahia e da Paraíba (1836). Já o Colégio de Pedro II, fundado em 1837, foi pensado para ser o modelo de instituição de ensino secundário. Sem dúvida, foi a instituição mais desenvolvida e que influenciou muito do que aconteceu nas instituições provinciais, tornando-se um marco na educação brasileira. Contudo também sofreu a influência do modelo dos cursos preparatórios, que estava em acordo com os interesses da elite que possuía acesso a esse nível de ensino, como veremos a seguir.

Frente a esses esclarecimentos, organizamos a discussão do ensino secundário a partir de dois eixos. No primeiro, abordamos a permanência do modelo de ensino secundário herdado das aulas régias e sua relação com os cursos superiores, tendo por base as prescrições legais para ingresso nas faculdades. O segundo eixo diz respeito ao Ato Adicional de 1834, marco na organização da educação no Brasil e, em especial, como desencadeador de uma nova orientação

para a organização do ensino secundário regular e seriado, através do Colégio de Pedro II na Corte e dos estabelecimentos provinciais públicos e privados, que mantiveram uma estreita relação com a organização e as exigências para ingresso no ensino superior. Com base nessa estrutura tratamos a seguir da organização do ensino secundário, a fim de evidenciar sua função social durante o período aqui tratado.

### **3.2.1 A permanência do ensino secundário herdado do período pombalino**

Herança da organização das aulas régias, os preparatórios se constituíram em estudos secundários destinados a preparar os candidatos nas disciplinas necessárias para os exames parcelados que tinham por objetivo o ingresso nos cursos superiores. Nessa lógica, constataremos que a função principal atribuída ao ensino secundário foi a de ser um canal de acesso aos cursos superiores, sendo, de fato, a via mais procurada devido à possibilidade de acelerar os estudos e direcionar, exclusivamente, àquelas matérias exigidas nos exames que eram realizados junto às próprias faculdades.

Nos estatutos de criação dos cursos superiores já estavam previstas as matérias que o aluno deveria comprovar domínio através dos exames, além da idade mínima exigida para matrícula. As academias de São Paulo e de Olinda, criadas pela Lei de 11 de agosto de 1827, determinavam que para a matrícula nos Cursos Jurídicos os alunos deveriam ter quinze anos completos e serem aprovados nas matérias de língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral e geometria (Art. 8º) (BRASIL, 1827). Esses conhecimentos eram aferidos em exames realizados junto aos próprios cursos, por dois professores da matéria. Também foi previsto no artigo 11, que caberia ao governo criar as cadeiras necessárias para os estudos preparatórios. Nesse sentido, ocorre a vinculação estreita entre a legislação do Curso Jurídico e a organização do ensino secundário em cursos preparatórios através da definição, pela faculdade, das matérias a serem estudadas.

Em 7 de novembro de 1831, foram aprovados novos estatutos para os Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, sendo prevista a incorporação às academias de seis cadeiras destinadas a ministrar os conhecimentos exigidos nos exames preparatórios (Capítulo II, Das Aulas Menores, Art. 1º): 1ª: latim em prosa e verso; 2ª: francês e inglês em prosa e verso; 3ª: retórica e poética;

4ª: lógica, metafísica e ética; 5ª: aritmética e geometria; 6ª: história e geografia (BRASIL, 1831). Assim foi criado, na própria faculdade, o ensino secundário destinado a preparar os postulantes à vaga, o que mostra a interferência direta da política educacional superior no ensino secundário.

As cadeiras eram providas através de concurso público seguido de nomeação do professor pelo Poder Executivo (Art. 2º e 3º). O conteúdo e correspondentes compêndios a adotar para as aulas deveriam ser apresentados ao diretor que levava ao conhecimento da congregação da faculdade para aprovação. Qualquer alteração no programa passava novamente pelo crivo da congregação (Art. 5º) (BRASIL, 1831). Por esse dispositivo, verificamos que o currículo atendia as necessidades definidas pelo curso superior: “ensinava-se e aprendia-se” o que interessava à aprovação nos exames parcelados.

Para as faculdades de Medicina, pela lei de 3 de outubro de 1832, que determinou uma nova organização às Academias Médico-Cirúrgicas do Rio de Janeiro e Bahia, os conhecimentos exigidos para a matrícula pouco diferiam dos requeridos para o ingresso nos cursos jurídicos. De acordo com o artigo 22:

O estudante, que se matricula para obter o título de Doutor em medicina, deve: 1º Ter pelo menos dezaseis anos completos: 2º Saber Latim, qualquer das duas Línguas Franceza, ou Ingleza, Philosophia Racional e Moral, Arithmetica e Geometria. O que se matricula para obter o título de Pharmaceutico, deve: 1º Ter a mesma idade: 2º Saber qualquer das duas linguas Franceza ou Ingleza, Arithmetica, Geometria, ao menos plana. A mulher, que se matricula para obter o título de Parteira , deve: 1º ter a mesma idade: 2º Saber ler, e escrever correctamente: 3º Apresentar um attestado de bons costumes passado pelo Juiz de Paz da freguesia respectiva (BRASIL, 1832, p. 92).

O caráter essencialmente humanista prevaleceu através da exigência do latim, das línguas francesa ou inglesa e da filosofia racional e moral. Não eram necessários os conhecimentos de geografia e história e nem a retórica. Junto a essas faculdades não se instalaram cursos preparatórios, apenas os exames eram aplicados por estas, que nomeavam três professores públicos para a avaliação (Art. 23) (BRASIL, 1832).

Eram muitas as queixas decorrentes da desorganização das aulas preparatórias anexas aos cursos superiores, que se caracterizavam por um amontoado de aulas avulsas, sem qualquer estrutura. Uma das críticas era que os estatutos não fixavam o tempo de frequência de cada uma das aulas e nem o número de aulas das quais poderia participar simultaneamente. Isso levava a maioria dos alunos a se matricularem em dois ou mais preparatórios em apenas dois meses de

férias. Também, os estatutos não traziam disposições punitivas para evitar abusos de professores e de alunos, entre eles: estudantes que davam aulas e até aplicavam exames a outros estudantes; professores que, em função dos baixos salários, anunciavam aulas particulares de matérias que lecionavam publicamente; exames eram marcados e não compareciam os professores examinadores o que levava o aluno a requerer a dispensa do mesmo, o que normalmente conseguia (HAIDAR, 1972).

Frente a essa realidade, em relatórios de 1833, 1834 e 1836, é mencionada a situação em que se encontravam as aulas públicas e particulares avulsas. Em 1833, o Ministro do Império, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, declara sobre a necessidade de reunir as 12 cadeiras isoladas que existiam no Rio de Janeiro em um só colégio, pois facilitaria um controle e vigilância mais eficazes (BRASIL, 1833). Em 1834, essa proposta é reiterada no relatório do Ministro Antonio Pinto Chichorro da Gama, em que sugere reunir em um só colégio as cadeiras isoladas dos estudos secundários (BRASIL, 1834b). Conforme os dados apresentados pelo Ministro, essas cadeiras eram frequentadas por cento e cinquenta e cinco (155) alunos em 1833, conforme a seguinte divisão:

**Quadro 3– Aulas avulsas da Província do Rio de Janeiro**

<b>Matéria</b>	<b>Nº de alunos</b>
Filosofia	34
Retórica	11
Grego	03
Francês	24
Inglês	05
Comércio	78
Total	155

Fonte: (BRASIL, 1834b, p. 7).

Conforme o quadro acima, as humanidades prevaleciam, mas estava presente a aula de Comércio, assistida por um número significativo de alunos. Essa não era uma matéria exigida nos exames parcelados, mas se constituía em uma alternativa de formação profissional buscada por um número expressivo de alunos que não teriam as condições materiais para o acesso aos cursos superiores. Aulas de matérias científicas e na área das matemáticas praticamente não existiam,

apesar da geometria e aritmética serem exigidas para o ingresso nas Academias Médico-Cirúrgicas e nos Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais. Em 1836, o Ministro José Ignácio Borges também se manifesta quanto à situação das aulas menores da seguinte forma:

As aulas menores estão entregues á discricção dos Professores, sem nenhuma inspecção vigilante quanto ao desempenho de seus deveres e aproveitamento de seus discípulos; mas a respeito d'estas, entende o governo que a reforma a semelhantes defeitos não pode ser outra que não seja a criação de hum Lyceu, aonde reunidas as Escolas, e fixados os Compendios, assim como a disciplina economica, e tudo debaixo das vistas de hum director, poderá então tirar-se proveito desejado de preparar a mocidade para frequentar as escola maiores, e serem ali habilitadas para os destinos sociaes a que suas capacidades os conduzirem (BRASIL, 1836, p. 10).

Nessas propostas de reunião das aulas avulsas, está a origem da proposta do Colégio de Pedro II, que seria criado em 1837, com o intuito de organizar os estudos secundários na Corte, a fim de que servisse de modelo para as províncias, conforme trataremos adiante.

Ainda em relação à organização das aulas preparatórias e em consonância com a legislação dos cursos superiores, em 1853, dois decretos propõem a reforma dos Estatutos dos Cursos Jurídicos<sup>53</sup> e das Faculdades de Medicina<sup>54</sup>, com o objetivo de corrigir os problemas pertinentes às aulas preparatórias. Contudo esses estatutos não chegaram a ser executados. No ano seguinte, com o Ministro Couto Ferraz, são reformulados os estatutos através dos decretos n. 1.386 e n. 1.387 de 28 de abril de 1854, dos cursos jurídicos e de medicina, respectivamente.

Os Estatutos dos Cursos de Direito cuidaram especialmente da regulamentação dos exames preparatórias para as faculdades de Direito. No estatuto foi previsto que, para ser admitido, o aluno deveria mostrar-se habilitado no conhecimento das línguas latina, francesa e inglesa; filosofia racional e moral; aritmética e geometria; retórica e poética; história e geografia

---

<sup>53</sup> Conforme o artigo 79, do decreto n. 1.134 de 30 de março de 1853 que determinou novos estatutos aos cursos jurídicos, mas que não foram executados, para a matrícula nas faculdades o aluno deveria habilitar-se em: latim, francês, inglês, filosofia racional e moral, aritmética e geometria, retórica e poética, história e geografia. Para isso, na faculdade, haveria professores para ministrar cada cadeira e, além destes, três substitutos. Para a matrícula o aluno era obrigado a apresentar as certidões dos exames, exceto os que apresentassem o título de Bacharel em Letras do Colégio de Pedro II ou estabelecimentos que gozassem dos mesmos privilégios (Art. 93) (BRASIL, 1853b).

<sup>54</sup> O decreto n. 1.169, de 07 de maio 1853 definiu novos estatutos para as escolas de medicina, também não colocado em prática. Da mesma forma que os cursos jurídicos, o decreto determinou, no artigo 49, as matérias em que o estudante deveria habilitar-se como requisito para a matrícula, entretanto, sem criar o curso preparatório anexo às faculdades. No curso médico: latim; francês; inglês; história e geografia; filosofia racional e moral; aritmética, álgebra até equações do 2º grau e geometria, além do exame de grego obrigatório para receber o grau de doutor. Para o curso farmacêutico, eram exigidos exames de francês; aritmética e noções gerais de geometria. Para o curso obstétrico saber ler e escrever, exame de francês e idade de 21 de idade (BRASIL, 1853b).

(Art. 53). Ainda, estavam previstas três alternativas para o ingresso do aluno no curso: apresentar o diploma de Bacharel em Letras do Colégio de Pedro II; aprovação nos concursos anuais da capital do Império conforme previsto no Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte (Decreto n. 1.331 A de 17/02/1854); ou certidão de aprovação em exames perante os professores das aulas preparatórias das mesmas faculdades de Direito (Art. 54) (BRASIL, 1854c).

As orientações foram regulamentadas através do “Regulamento Complementar dos Estatutos” (Decreto n. 1.568 de 24 de fevereiro de 1855) e do “Regulamento das Aulas Preparatórias da Faculdade de Direito” (Portaria de 4 de maio de 1856). O Regulamento Complementar previa a avaliação do aluno pelo professor da cadeira, e seu respectivo substituto, nos meses de fevereiro, março e novembro de cada ano (Art. 1º). Ainda, destacavam-se as orientações do encaminhamento a ser dado a cada exame, conforme podemos acompanhar a seguir:

Art. 9º. Os exames de Latim, Francez e Inglez constarão da versão escripta para Portuguez de um trecho de prosa e de outro de verso, dictados ao examinando, segundo o ponto que houver tirado.

Serão os Estudantes examinados também na leitura e na analyse grammatical de parte do ponto de prosa, e na mediação de versos, se o exame for de latim.

Art. 10. O exame de Rethorica e Poética consistirá na analyse de hum trecho latino de prosador e na de outro de algum poeta, e além disto em perguntas sobre os principios geraes desta arte.

Art. 11. No exame de Historia e Geographia os Examinandos farão a exposição por escripto de hum periodo historico, e da Geographia do Paiz, ou Paizes de que se tratar, com referencia especialmentea o logar, ou logares em que os factos se tenham passado.

Serão também perguntados sobre os factos que tenham relação mais immediata com aquelle periodo e sobre os principaes pontos de Geographia em geral.

Art. 12. O exame de Philosophia consistirá em dissertações escriptas sobre alguma das questões importantes da sciencia, devendo os Examinadores argumentar sobre o objeto de tais dissertações.

Art. 13. No exame de Arithmetica e Geometria terá logar o desenvolvimento theorico e pratico das operações arithmeticas, e a demostração por escripto de huma, ou mais proposições geometricas.

Responderão além disto os Examinandos ás questões que tiverem ligação com os respectivos pontos, e que lhes forem dirigidas pelos Examinadores (BRASIL, 1855a, p. 167-8).

Conforme destacado, de certa forma, as orientações aos exames indicavam os conteúdos e a metodologia a serem adotados nos cursos de preparatórios. Dessa forma, a legislação vinculada

ao curso de Direito é que determina o currículo e a função desse tipo de ensino secundário – a preparação aos exames que levam ao ensino superior. Como esse nível de ensino era destinado a uma minoria, pelas próprias condições da colônia, as famílias abastadas financiavam os estudos não para propiciar uma formação mais consistente aos filhos, mas para ingressarem no curso superior. Essa questão já havia sido objeto de denúncia no relatório de Justiniano José da Rocha, em 1850, quando incumbido pelo governo de inspecionar as escolas do município da Corte, em que afirma: “[...] os pais querem que seus filhos estudem, não para ficarem sabendo, mas para entrarem nos Cursos de Direito, nas Escolas de Medicina, nas Academias Militar, de Marinha, ou de Comercio. Saber, para que? Basta que sejam aprovados” (MOACYR, 1936, p. 310).

Também foi fixado no regulamento que as aprovações seriam válidas num espaço de dois anos entre o primeiro e o último exame realizado. Também, os exames prestados na Faculdade de Direito não seriam válidos para a matrícula na Faculdade de Medicina e vice-versa (BRASIL, 1855a). Esse prazo de validade dos exames oscilou para um ano (Art. 13), com o decreto n. 1.601 de 10 de maio de 1855 (BRASIL, 1855d) e, novamente para dois anos (Art. 1º), com o decreto n. 2.590 de 9 de maio de 1860 (BRASIL, 1860). Essa variação fez parte das tentativas de moralização e melhoria da qualidade dos cursos preparatórios. Acreditavam os idealizadores das propostas que a redução do prazo de validade dos exames propiciaria uma maior procura pelos estudos sistemáticos e regulares. Entretanto, o efeito foi contrário: os estudos passaram a ser feitos no prazo fixado para sua aferição. Em 1864, o decreto n. 1.216 de 04 de julho, estendeu o prazo de validade dos exames preparatórios nas faculdades de Direito e Medicina para 4 anos (Art.1º) (BRASIL, 1864) e, indefinidamente, com o decreto n. 2.764 de 4 de setembro de 1877, que revogou o anterior (BRASIL, 1877). Essas disposições eram válidas para todas as faculdades.

Através da Portaria de 4 de maio de 1856 foram regulamentadas as Aulas Preparatórias das Faculdades de Direito, contudo sem ocorrer modificações substanciais em relação ao “Regulamento Complementar dos Estatutos” de 1855. Permaneceram como um conjunto de aulas avulsas, mas o governo impôs os programas e os compêndios adotados nas aulas secundárias da corte (Art. 7º). As matérias continuaram as mesmas dispostas no decreto n. 1.386 de 1854. O tempo de ensino e a distribuição por horas de cada matéria, deveriam ser organizados em tabela própria pelo diretor da faculdade, respeitando-se o tempo de aula diária das 8h às 14h. Os alunos podiam frequentar mais de uma matéria se assim desejassem (Art. 4º e 5º). Para a matrícula em retórica e em filosofia, o aluno deveria antes ter aprendido latim e francês; para matricular-se em

história e geografia, era obrigatório ter cursado francês (Art.6º). As línguas eram pré-requisitos para a matrícula nas demais matérias, a fim de forçar estudos um pouco mais sistemáticos. Os professores e substitutos passaram a ser selecionados através de concurso (BRASIL, 1972).

Para a matrícula no Curso de Medicina, o decreto n. 1.387 de 28 de abril de 1854, determinou os exames preparatórios requeridos no artigo 82:

Para o curso médico: – latim, francez, inglez, historia e geographia, philosophia racional e moral, arithmetica, geometria, e álgebra até equações de 1º grao.

Para o curso pharmaceutico: – francez, arithmetica e geometria.

Para o curso obstetricio: – leitura e escripta, as quatro operações da arithmetica e francez (BRASIL, 1854b).

Os estudos preparatórios mantiveram, tanto nas faculdades de direito como de medicina, um currículo com característica predominantemente humanista, herança do ensino secundário dos colégios jesuítas e das próprias diretrizes das reformas pombalinas. Isso porque os estatutos dos cursos superiores apenas reproduziam o que era também desenvolvido nos países da Europa. O ensino propedêutico, mesmo após a Revolução Industrial e burguesa, manteve as características do ensino clássico, o único considerado adequado às classes economicamente favorecidas. O que se acrescenta como curso preparatório, são as matérias de conhecimentos matemáticos – a aritmética, a geometria e a álgebra.

Os pretendentes a vaga na faculdade de medicina estavam isentos dos exames de preparatórios se apresentassem o diploma de Bacharel em Letras do Colégio de Pedro II; ou atestado de aprovação nos concursos anuais da capital do Império (conforme Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte – Decreto n. 1.331 A de 17/02/1854); ou certidão de aprovação nos exames em qualquer faculdade de Medicina (Art. 86) (BRASIL, 1854b).

Os concursos anuais da capital do Império foram regulamentados através do decreto n. 1.331A de 1854, que reformou o ensino primário e secundário na corte. Conforme o artigo 112, os alunos das aulas preparatórias e dos estabelecimentos particulares de instrução secundária poderiam realizar todos os anos, no mês de novembro, exames públicos, por escrito, das matérias requeridas como preparatórios para admissão nos cursos superiores. Todas as regras para estes exames eram definidas pelo Inspetor Geral e os alunos aprovados ou aprovados com distinção

teriam garantido, sem frequência no Colégio de Pedro II, o grau de Bacharel em Letras, se assim o desejassem, e o direito de matrícula nas academias de ensino superior (BRASIL, 1854a).

As medidas mais rigorosas adotadas nos exames, trouxeram como consequência um grande número de reprovações, o que evidenciava a baixa qualidade dos estudos preparatórios realizados. Essa questão é apresentada no Relatório do ano de 1854 à Assembléia Geral Legislativa pelo Ministro do Império Couto Ferraz, em 1855, em que traz o testemunho do Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, que havia presidido os exames realizados na capital em 1854:

A máxima parte dos alumnos que se apresentarão a exame e que, segundo os documentos passados por seus próprios professores, deverão considerar-se habilitados, ignoravam até os mais elementares princípios da grammatica da lingua portuguesa nacional, e deixarão de responder às facilimas perguntas que lhes dirigiam os examinadores. As provas escritas de quase todos [...] consistirão na reunião de palavras sem sentido, orações sem nexo e palavras sem significação alguma –; dir-se-ia que só para os exames tinham preparado as traduções que infielmente lhes reproduzia a memória. Assim é que a comissão de exames, apesar de mais indulgente que severa, viu-se na dolorosa necessidade de reprovar 38 dentre 48 que foram examinados. Tão acostumados estavam a considerar os exames uma mera formalidade e não uma verdadeira prova de habilitação, que apenas comparecerão 48 tendo-se inscriptos 151 (BRASIL, 1855c, p. 73).

Conforme Haidar (1972), devido a um rigor maior nos exames na corte e da fiscalização do governo sobre as atividades dos estabelecimentos particulares, após o decreto n. 1.331A de 1854, melhorou consideravelmente a qualidade dos estudos preparatórios. O rigor dos exames de preparatórios contribuiu para diminuir as matrículas nas faculdades da corte, especialmente no curso de medicina. Por outro lado, os exames realizados junto às faculdades não atingiram o mesmo rigor, o que contribuiu para nas demais províncias aumentar o número de matriculados nos cursos jurídicos. Sem dúvida, exceto a melhoria dos estudos na corte, pouco as reformas de Couto Ferraz contribuíram para alterar a qualidade dos estudos secundários no Império de forma mais ampla.

Dados de 1862 mostram o aumento considerável no número de alunos que não apresentaram nos exames as condições plenas para aprovação. Na Faculdade de Direito do Recife, naquele ano, foram examinados novecentos e cinquenta (950) alunos, o que resultou em duzentas e quarenta e seis (246) aprovações plenas, duzentas e quarenta e seis (362) aprovações

simples e trezentos e quarenta e três (343) reprovações; na Faculdade de São Paulo foram examinados mil trezentos e sessenta e três (1363) alunos, dos quais cento e noventa e cinco (195) foram aprovados plenamente, oitocentas e vinte e cinco (825) aprovações simples e trezentos e quarenta e três (343) reprovações. Somando-se o número de aprovações simples (considerados alunos fracos) e reprovados, resulta em um total muito maior do que os aprovados plenamente (ALMEIDA, 2000).

Essa realidade aponta para a baixa qualidade dos cursos anexos às faculdades, a deficiência do ensino secundário nas províncias e a falta de diretrizes nacionais para regulamentação desse nível de ensino. De acordo com Almeida (2000, p. 105), dois principais fatos contribuíam para essa situação:

Em primeiro lugar, deixa-se aos estudantes a mais completa liberdade de se inscreverem ou de seguirem este ou aquele curso, e desta liberdade resulta que, desconhecendo as relações que existem entre as ciências, entre as diversas matérias do ensino, os alunos estudam o que melhor lhes apraz ou menos lhes apraz, sem observar nenhuma ordem, sem método nem regularidade. Em segundo lugar, nenhuma regra era fixada para a frequência dos cursos, de maneira que cada aluno seguia ou deixava o curso à sua vontade e se considerava como suficientemente preparado, desde que adquirisse algumas noções superficiais, com as quais, contando com a proteção e a indulgência dos examinadores, esperava ao menos uma aprovação simples.

Frente a essa situação, aventava-se a necessidade de modificar os regulamentos de ensino, definindo planos de estudos obrigatórios e a exigência da apresentação prévia, para concorrer à vaga em qualquer faculdade, do diploma de bacharel em letras ou em ciências, como já ocorria em outros países. Contudo, entrará a República sem que isso se torne regra, por diversas razões e interesses que são abordados no decorrer do texto.

Mesmo com a tentativa de incentivar os alunos a realizarem estudos completos no Colégio de Pedro II, através da concessão do grau de bacharel em letras, “os exames gerais, pedindo uma formação básica limitada às matérias preparatórias fixadas nos Estatutos, representavam, indiscutivelmente o caminho mais fácil e rápido de se chegar às Academias” (HAIDAR, 1972, p. 53). Dessa forma, as deficiências do ensino preparatório, através das matérias isoladas, decorriam do sistema de exames que incentivava estudos irregulares e desordenados para a tão almejada matrícula no ensino superior. Na década de 1860, houve tentativas de eliminar os exames e

exigir, para o ingresso na Faculdade de Medicina da Bahia, o título de Bacharel em Letras, o que não se concretizou.

Não bastassem todas as deficiências que decorriam dos estudos preparatórios, foram resumidos em pequenos livros, chamados pontos, as respostas às questões que podiam ser feitas aos estudantes das diferentes matérias de ensino do Colégio de Pedro II, para facilitar aos alunos e examinadores o trabalho dos exames. Essa medida foi elogiada pelo inspetor geral da instrução primária e secundária do Município Neutro em seu relatório de 17 de fevereiro de 1856, da seguinte forma:

“Este meio acaba com a incerteza que existe todo ano entre os rapazes, a respeito das questões a que devem responder nos exames. Estabelece certa uniformidade entre a instrução dada no Colégio D. Pedro II com a que recebem os alunos dos estabelecimentos particulares e faz desaparecer toda aparência arbitrária na escolha das questões para os exames” (*apud* ALMEIDA, 2000, p. 109).

Os manuais facilitavam uma preparação rápida e medíocre, apenas com o objetivo de passar nas provas. Por isso, não demorou o surgimento de “repetidores” e empresas que se encarregavam de preparar os rapazes para os exames (no estilo dos cursos pré-vestibulares dos dias atuais), de acordo com as questões e respostas que sua memória fosse capaz assimilar, chamando-lhes a atenção para não se preocuparem com qualquer curiosidade inútil, a fim de “aprender” exatamente o que tinham necessidade de saber.

Nova tentativa foi feita com o fim de aperfeiçoar e moralizar os exames realizados na Inspeção Geral da Corte e nas faculdades das províncias, pelo Ministro Paulino de Souza, através do decreto n. 4.259 de 10 de outubro de 1868 e, no ano seguinte, através do decreto n. 4.430 de 30 de outubro de 1869. Estes trataram de regulamentar as instruções do artigo 112 do decreto 1.331A de 1854 sobre os exames de preparatórios.

O decreto n. 4.259/1868 definiu a data de 3 a 17 de novembro para a inscrição dos alunos pretendentes aos exames das matérias exigidas como preparatórios dos cursos superiores do Império. Já no dia 25 de novembro, teriam início os exames (Art. 1º e 4º). As matérias previstas para os exames eram: latim, francês, inglês, história, geografia, retórica, filosofia, aritmética, álgebra e geometria, todas as exigidas para ingresso nos cursos superiores (Art. 9º). Duas modalidades de provas eram feitas: orais e escritas. As escritas eram fechadas, sob a vigilância do inspetor geral e dos membros da mesa de exames. Conforme o artigo 12, a prova escrita de

línguas consistiria na versão para português de autores clássicos latinos, franceses ou ingleses e na ortografia do trecho escolhido; a prova de ciências o aluno desenvolvia um assunto contido no ponto sorteado. As provas orais eram públicas, feitas no dia seguinte à conclusão da prova escrita. Os pontos da prova oral, conforme o artigo 24 eram diferentes da prova escrita e especiais para cada aluno. Em línguas, o aluno devia traduzir, realizar análise lógica e gramatical dos trechos escolhidos de autores latinos, ingleses e franceses e medição de versos latinos. Nas outras matérias, era exigida a exposição ou desenvolvimento de algum ponto, sobre o qual os alunos eram questionados pelos examinadores, pelo presidente da mesa e pelo comissário do governo (BRASIL, 1868a).

O decreto n. 4.430, de 30 de outubro de 1869, reorganiza as datas dos exames, definindo o dia 25 de novembro para o início dos exames de línguas e o dia 1º de fevereiro para os das demais matérias. As mesas de exames, que antes agrupavam matérias de acordo com as afinidades, passam a ser de cada matéria individualmente. No artigo 8º, são definidas quatro mesas de exames em novembro, uma para cada língua (incluiu-se o exame de língua portuguesa que somente seria exigido para matrícula nos cursos superiores de 1871 em diante); e quatro mesas em fevereiro, uma para cada ciência. A prova escrita de língua portuguesa consistia na composição de temas formulados pela mesa de exame. Para as outras línguas, exigia-se a versão em latim, francês e inglês de autores clássicos portugueses. As provas de ciências consistiam na exposição e desenvolvimento de um assunto. A prova oral mantinha as mesmas orientações do decreto anterior (BRASIL, 1869).

De acordo com Haidar (1972), esta regulamentação trouxe rigor e imparcialidade à banca examinadora, o que provocou, ainda no ano de 1869, a revolta e protestos dos candidatos. Contudo, já em 1873, as bancas abrandaram as exigências e houve uma distribuição maior de certificados. Visto que o objetivo dos professores dos preparatórios era simplesmente adestrar os candidatos para os exames, o número de reprovações oscilava de acordo com o maior ou menor rigor nas provas. Uma tentativa de moralizar os exames foi prevista na reforma Couto Ferraz (decreto n. 1331A/1854). O artigo 114 já previu a publicação nominal dos aprovados, a nota e o colégio ou aula em que foram preparados (BRASIL, 1854a). Dessa forma, para os colégios particulares e para os professores que lecionavam os cursos preparatórios, que obtinham boa aprovação de seus alunos, estas listas se constituíam em excelente propaganda.

Ao lado desses estabelecimentos, multiplicaram-se “uma legião de interessados na manutenção de todas as formas de irregularidades que continuavam a registrar-se apesar dos cuidados do governo” (HAIDAR, 1972, p. 56). Expõe a autora que o próprio legislativo, por muitas vezes concedeu a alunos que não dispunham de aprovação em todos os preparatórios, matrícula condicional nas faculdades, apesar dos protestos das congregações. Foram tão frequentes esses pedidos na década de 1860 que, em termos de educação, a Assembléia Geral não cuidou de qualquer outro problema. As justificativas diziam respeito às dificuldades que os alunos das províncias tinham para se deslocarem à corte e, apesar de inscritos, não serem imediatamente chamados às provas.

Na tentativa de resolver esses problemas, foi expedido o Decreto n. 5.429 de 2 de outubro de 1873, que previu a criação de mesas de exames nas províncias para tornar acessíveis os exames a todos os candidatos, além de objetivar, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do ensino secundário nas províncias. Então, os exames gerais de preparatórios para os cursos superiores, que apenas podiam ser feitos no Município da Corte e nas capitais das províncias de São Paulo, Bahia e Pernambuco, passam a ser feitos nas demais províncias, exceto a do Rio de Janeiro (Art. 1º), perante “delegados” instituídos pelo Inspetor de Instrução e bancas constituídas através da indicação dos presidentes das províncias. Todos os procedimentos para a realização dos exames foram determinadas pelo Governo Imperial, sendo que aos presidentes das províncias caberia a condução dos procedimentos (BRASIL,1873). Essa solução, contudo, não foi eficiente para fomentar a melhoria do ensino preparatório nas províncias e, muito menos, para a superação dessa função preparatória imediatista que buscavam os candidatos ao ensino superior.

A primeira aplicação do decreto n. 5.429/1873 aconteceu em 1874, sendo examinados e aprovados um número significativo de alunos nas províncias, como podemos verificar no quadro abaixo:

**Quadro 4 – Número de alunos examinados na Províncias através dos exames parcelados**

Províncias	Examinados	Aprovados	% de aprovados
Alagoas	178	146	82
Ceará	178	100	56,1
Espírito Santo	92	89	96,7
Goiás	92	89	96,7
Maranhão	186	156	83,8
Minas Gerais	84	66	78,5
Pará	70	46	65,7

Paraíba do Norte	101	88	87,1
Piauí (incompleto)	101	88	87,1
Rio Grande do Norte	38	35	92,1
São Pedro do Rio G. do Sul	175	154	88
Santa Catarina	6	6	100
Sergipe	137	126	91,9
Total	1.438	1.189	82,6

Fonte: (ALMEIDA, 2000, p. 149).

O exame nas províncias facilitou o acesso aos jovens que não necessitavam mais deslocar-se para a Corte ou para as províncias que tinham faculdades de Direito ou de Medicina. A multiplicação de bancas de exames facilitou sobremaneira a obtenção de certificados o que cada vez mais afastou os alunos dos estudos secundários completos e seriados.

Com a reforma realizada por Leôncio de Carvalho, através do decreto n. 6.884, de 20 de abril de 1878, os estudos fragmentários foram definitivamente consagrados, pois permitiu, inclusive no Colégio de Pedro II, as matrículas parceladas, o regime de frequência livre e a obtenção do grau de bacharel em letras através da aprovação nos exames de todas as matérias do colégio (Art. 16 a 18) (BRASIL, 1878b). Em todo o país, os estudos secundários, em geral, reduziram-se às matérias exigidas para o ingresso nos cursos superiores, de caráter predominantemente humanístico e literário, destinado aos filhos da aristocracia.

Após esse primeiro passo, Leôncio de Carvalho promoveu, através do decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879, a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, na qual regulamenta as matérias exigidas para ingresso nos cursos superiores, anteriormente presentes na legislação específica de cada curso. O aluno interessado em ingressar em qualquer curso superior deveria prestar exame ou apresentar certidões de aprovação nas matérias exigidas como preparatórios (Art. 20, § 1º e 2º). Isso facilitou aos alunos do ensino secundário matricular-se nas referidas aulas preparatórias (BRASIL, 1879). O objetivo do legislador foi ampliar os preparatórios exigidos, a fim de promover, indiretamente, o enriquecimento científico e literário dos estudos secundários em todo o Império.

Para o curso de Direito, por exemplo, eram exigidos como preparatórios a aprovação em latim, francês e inglês; retórica e poética; história e geografia; filosofia; aritmética e geometria<sup>55</sup>;

<sup>55</sup> Conforme o Decreto n. 1.386 de 28 de abril de 1854 e o Decreto n. 1.568 de 24 de fevereiro de 1855.

português (exigido a partir de 1871), prevendo a reforma, a partir de 1881, a exigência dos exames das línguas alemã e italiana (Art. 23, § 10). Para as Faculdades de Medicina, que comportavam a Escola de Farmácia, o Curso de Obstetrícia e Ginecologia e o Curso de Cirurgia Dentária (Art. 24), exigia-se para matrícula: no curso geral, aprovação em português, latim, francês, inglês, alemão, história, geografia, filosofia, aritmética, geometria, álgebra e elementos da química, física, mineralogia, botânica e zoologia (§ 16); na Escola de Farmácia, aprovação em português, latim, francês, inglês, filosofia, aritmética, álgebra e geometria (§ 17); para o curso obstétrico, aprovação em português, francês, aritmética, álgebra e geometria; para o curso de cirurgia dentista, as matérias de português, francês, inglês, aritmética, álgebra e geometria (§ 16) (BRASIL, 1879). Na verdade, essa reforma somente referenda o que já vinha sendo aplicado na legislação específica de cada curso, porém agora com um sentido de reforma geral dos aspectos comuns ao ensino superior.

Já no final do Império um novo Estatuto para a Faculdade de Medicina entra em vigor através do Decreto n. 9.311 de 25 de outubro de 1884. Esse decreto ampliou o número de matérias científicas exigidas nos exames preparatórios, além de manter as tradicionais matérias humanistas. Para o Curso Médico passou a ser exigido exames em português, latim, francês, inglês, alemão, filosofia, história, geografia, aritmética, álgebra até equações de 2º grau, geometria, trigonometria retilínea e elementos da física, química e história natural. Para o Curso de Farmácia definiu as mesmas matérias, exceto inglês, alemão e trigonometria. Para o Curso de Obstetrícia eram exigidos os preparatórios de português, francês, aritmética e elementos de física, química e história natural. Para o Curso de Odontologia eram exigidos português, francês, inglês, aritmética e geometria (Art. 372) (BRASIL, 1884). Essas disposições deveriam entrar em vigor dois anos após a publicação do decreto.

Para o curso de Direito foi incluída a álgebra através do Aviso de 14 de março de 1882, sendo que os demais preparatórios previstos permaneceram inalterados. De modo geral, praticamente não se alteraram os preparatórios exigidos para a matrícula nas faculdades de Direito e de Medicina durante todo o Império<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> No Anexo I sintetizamos o conjunto de matérias exigidas nos exames preparatórios em cada curso, de acordo com a legislação educacional.

Além dos estudos secundários reduzirem-se as matérias dos preparatórios, os programas e pontos para os exames eram fixados pelo governo. Então os professores e alunos, na maioria das vezes, reduziam os estudos de determinada matéria ao conteúdo solicitado no exame. Nesse caso, os estudantes contentavam-se em decorar os pontos do exame, sem a preocupação em adquirir um conhecimento completo das matérias.

Por isso, os liceus provinciais foram cada vez menos procurados como veremos adiante, ao mesmo tempo em que aumentou o número de estabelecimentos particulares que, pressionados pela concorrência, “se não ensinavam bem, ao menos adestravam mais rapidamente para os exames, sendo por tal razão preferidos pelos candidatos às Academias” (HAIDAR, 1972, p.62). Essas escolas atendiam ao objetivo dos alunos que era obter os atestados para realizar os exames, o mais rápido possível, para o ingresso no ensino superior.

Frente a essa realidade, com o fim de amenizar os problemas advindos dos exames parcelados, em 2 de outubro de 1886, é lançado o decreto n. 9.647, pelo Barão de Mamoré, que estabeleceu novas instruções para os exames de preparatórios. O decreto determinou uma só época para os exames na corte e nas províncias, com início no primeiro dia útil de novembro até se esgotar a lista de estudantes inscritos (Art. 1º e 4º); condicionava a aprovação em português para a realização de provas nas demais matérias; os exames das línguas deveriam preceder aos das ciências; fixava a ordem dos exames das matérias científicas conforme a ordem e o conteúdo do plano de estudos do Colégio de Pedro II (Art. 3º) (BRASIL, 1886). Com esse decreto os cursos anexos às faculdades deveriam adequar-se às exigências, especialmente ao programa oficial da corte.

Nesse período, dois importantes projetos, que buscavam uma reforma mais profunda para regenerar o ensino secundário, tramitavam na Câmara: o substitutivo Rui Barbosa, apresentado em 1882, e o projeto de Antonio Cândido da Cunha Leitão, proposto em 1886 com o apoio do ministério de Mamoré. Ambos não foram aprovados, apesar de apresentarem propostas que poderiam solucionar grande parte do caos que era o ensino secundário, especialmente os exames de preparatórios. Previam os projetos a extinção do sistema de exames, devendo ser o bacharelado a condição para o ingresso nos cursos superiores, o que obrigaria os estudos secundários regulares e ordenados. Além disso, a necessidade de dotar as províncias com estabelecimentos de ensino de qualidade, recomendando a equiparação dos liceus ao Colégio de Pedro II, no caso de adotarem os seus programas e se submeterem à fiscalização central. O

Ministro, Barão de Mamoré, finaliza a argumentação dessa proposta, no Relatório referente ao ano de 1886, dizendo que com essa proposta tinha “em vista o interesse fundamental do ensino superior, pois a proficuidade deste depende essencialmente do aproveitamento nos estudos intermediários” (BRASIL, 1887, p. 15). Ou seja, o ensino secundário mantinha o caráter de preparatório para o ensino superior, mas com a busca de uma maior regularidade e qualidade na formação.

Os projetos defendiam que aos liceus caberia a tarefa de julgar as habilitações dos candidatos aos cursos superiores, retirando essa função das escolas de preparatórios anexas aos cursos superiores<sup>57</sup>. O objetivo do exame era avaliar o grau de desenvolvimento mental do aluno e sua maturidade para os cursos superiores, e não a quantidade de conhecimentos memorizados, como argumenta o Ministro Mamoré:

O exame terminal destina-se a verificar si o alumno adquiriu o grau de cultura clássica que constitue o objecto do ensino. É o meio mais próprio para substituir á preparação mnemonica e tumultuaria que exclusivamente collima o exito nos exames p fructo natural e lentamente amadurecido de estudos regulares. Daqui a denominação de exame de madureza, que tão bem lhe quadra (BRASIL, 1887, p. 15).

A prova seria o coroamento dos estudos regulares a realizar-se nos Liceus sob a supervisão dos representantes do ensino superior. Isso porque, conforme a experiência prussiana, “a concessão do grau confiada a bancas estranhas aos ginásios<sup>58</sup> continuaria a estimular estudos assistemáticos e precipitados e a favorecer toda espécie de irregularidades” (HAIDAR, 1972, p. 66).

Mesmo com as contundentes propostas, os projetos apresentados foram esquecidos e a questão do exame de madureza somente voltaria à discussão após a queda do Império. Todas as problemáticas dos preparatórios são herdadas pela República. Ao final do Império os estudos secundários permaneceram fragmentários e irregulares, consequência do sistema de exames parcelados de preparatórios que estimulou a frequência aos estudos avulsos nos liceus

---

<sup>57</sup> Essa proposta foi inspirada na solução posta em prática na Prússia em 1834. Devido a problemas muito parecidos com o que ocorria no Brasil, como irregularidades e abusos de toda ordem, em 1831 o ministro Altenstein iniciou um processo de discussão com as universidades, as comissões de exames e os ginásios sobre a problemática. Em 1834, foi promulgada a lei que confiou exclusivamente aos ginásios o exame, além de reforçar a importância das notas colegiais (HAIDAR, 1972).

<sup>58</sup> No Brasil os estabelecimentos de ensino secundário eram chamados de liceus ou colégios.

provinciais, na maior parte das escolas particulares, e até mesmo no próprio Colégio de Pedro II. Neste, a maioria dos alunos frequentava uns poucos anos e buscavam o ingresso nos cursos superiores através dos exames, sem concluir o curso de bacharel em letras. Ainda, os estudos parcelados e assistemáticos favoreceram o regime de frequência livre na área dos estudos preparatórios, permitindo aos alunos que estudassem onde e como quisessem, para depois provar os “conhecimentos” nos exames realizados no tempo e na ordem que os mesmos determinassem.

Não havia uma cultura de necessidade dos estudos secundários para além da preparação para o ingresso nos cursos superiores desejados e possíveis a elite aristocrática. Por esses interesses, entende-se o fracasso das várias tentativas de disciplinamento desses estudos, sendo os exames parcelados a principal influência a modelar o desenvolvimento do ensino secundário dos estabelecimentos de ensino públicos ou particulares, como veremos na sequência.

### **3.2.2 O Ato Adicional de 1834 e o ensino secundário regular**

Com o Ato Adicional, Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834, as províncias adquirem o direito de legislar sobre a instrução pública e os estabelecimentos próprios designados a promovê-la, excluindo, porém, de sua competência as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias então existentes e outros estabelecimentos que, no futuro, fossem criados por lei geral (Art. 10, § 2º) (BRASIL, 1834a). A realidade presente era de um ensino secundário fragmentado em aulas avulsas, no estilo das aulas régias, reduzindo-se o ensino público a algumas aulas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio. Colaborava muito para essa formação fragmentada os estudos preparatórios exigidos pelos cursos superiores, especialmente de Direito e de Medicina, que definiram, nos próprios estatutos, as matérias exigidas ao aluno interessado em prestar os exames parcelados para admissão nas faculdades.

A criação das Assembléias Legislativas Provinciais não significou que o governo geral não poderia criar, nas províncias, estabelecimentos de ensino de qualquer nível. O entendimento do Ato Adicional, conforme Sucupira (1996), é que a competência conferida às províncias no que se refere ao ensino primário e secundário, não é privativa, mas concorrente à competência do governo geral. Entretanto, este se responsabilizou somente pelo ensino superior em todo o país e pelo ensino secundário como via privilegiada para o acesso às faculdades e algumas ações no

ensino primário, restritas ao município neutro. No campo dos estudos secundários públicos, permaneceram sob a orientação do governo geral as aulas avulsas da Corte (extintas em 1857), o Colégio de Pedro II (criado em 1837) e as aulas menores anexas aos cursos jurídicos de São Paulo e de Recife (HAIDAR, 1972).

O Ato Adicional referendou o que já era tradição em termos de educação no Brasil: um incipiente ensino de “primeiras letras” para as camadas populares urbanas e algumas instituições de tipo secundário em que era feita a preparação para um ensino superior do tipo profissionalizante. Isso talvez explique a omissão do governo geral em matéria de ensino elementar fora da capital do Império, além de criar um único estabelecimento de ensino secundário em todo o país. Como expõe Silva (1969), essa característica de omissão do governo geral para com o ensino primário e atenção a um tipo de ensino secundário prestigiado pela tradição e pela função seletiva, não era prerrogativa somente do Brasil. O que caracterizava muitos países da Europa era o conflito entre as ideias liberais, originárias do século XVIII, e o predomínio do espírito conservador que restringia a aspiração de uma educação universal dos liberais, para um ensino primário limitado em proposta, extensão e quantidade. Essa era a realidade do modelo alemão e, em 1833, sob a inspiração deste, a proposta francesa consagrada na lei Guizot. Nessas propostas, contrastando com a limitação em relação à educação elementar, o ensino secundário agregava as atenções.

No Brasil, a proposição do Ato Adicional significou também um mecanismo de reforço à educação da elite, através de um sistema de formação de quadros, no ensino secundário e superior, enquanto o ensino primário é relegado na ordem das prioridades. Enquanto isso, as províncias amargavam as dificuldades de dar conta da instrução primária e secundária com poucos recursos. O governo central “não dava um ceutil<sup>59</sup> às províncias para ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer educação básica gratuita a toda população” (SUCUPIRA, 1996, p.66). O resultado dessa política é que não se criaram, por lei geral, nenhum estabelecimento de instrução primária e secundária nas províncias, bem como estas não criaram estabelecimentos de ensino superior. Além disso, como veremos adiante, o ensino secundário provincial será preterido aos cursos preparatórios avulsos e às escolas particulares, bem como os alunos dos Liceus provinciais eram discriminados em relação aos formados no Colégio de Pedro II, quanto ao acesso aos cursos superiores.

---

<sup>59</sup> Moeda portuguesa antiga que valia um sexto do Real daquela época.

Apesar desse distanciamento do governo geral quanto ao financiamento da educação das províncias, continuou a exercer controle sobre o ensino provincial no que diz respeito às orientações técnico-pedagógicas. Isso porque, devido ao monopólio do ensino superior, que determinava em última instância a organização do ensino secundário, o governo central teve decisiva influência sobre a organização dos liceus mantidos pelas províncias. Nesse sentido, concordamos com a síntese de Haidar (1972, p. 19):

Destinando-se precipuamente ao preparo de candidatos para as escolas superiores do Império, o ensino secundário em todo o país, com um ou outro acrescentamento, com uma ou outra lacuna, reproduzia em seu currículo o conjunto de disciplinas fixadas pelo Centro para os exames de ingresso nas Academias. Por outro lado, a avaliação dos candidatos realizada inicialmente junto aos cursos superiores, e posteriormente, também através dos famosos exames gerais, foi tarefa da qual o governo central jamais abdicou. Em tais condições, apesar da descentralização instituída pelo Ato Adicional, mantiveram os poderes gerais, indiretamente, o controle do ensino secundário em todo o Império.

Com a criação do Colégio de Pedro II, em 1837, o governo geral empreende a tentativa de impor um modelo de instituição de ensino secundário para ser implantado pelas províncias. Essa intenção, entretanto, foi dificultada por inúmeros fatores, sendo o mais importante a organização paralela dos cursos preparatórios avulsos e dos exames parcelados. Esses dois modelos de ensino secundário estiveram presentes e disputando espaço durante todo o Império, sendo comum a ambos a função principal de preparação do aluno para o ingresso nos cursos superiores.

O sistema regular de ensino público no Império constituiu-se do Colégio de Pedro II e do ensino secundário provincial organizado através dos liceus, além das escolas particulares. Este colégio foi a forma mais desenvolvida de organização do ensino secundário, portanto a base para a compreensão histórica do que foi e qual a função social deste nível de ensino. Sobre estes dois modelos de ensino secundário, o proposto pelo governo geral e aquele desenvolvido nas províncias que trataremos a seguir.

### 3.2.2.1 O ensino secundário no Colégio de Pedro II

O Colégio de Pedro II caracterizou a tentativa do governo central de organizar o ensino secundário fora da lógica das aulas avulsas ou cursos preparatórios. Pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837, o Seminário de São Joaquim é convertido em colégio de instrução secundária, denominado Colégio de Pedro II. Este traduziu, durante o Império, o pensamento oficial no que diz respeito à natureza e aos objetivos do ensino secundário, pretendendo ser modelo para o ensino provincial e particular. O termo secundário e sua associação a um tipo específico de ensino foi uma criação da Revolução Francesa. No Brasil, esse termo já estava presente nos debates, relatórios oficiais e na imprensa, passando a termo legal com a criação do Colégio de Pedro II. Contudo, de modo geral o termo secundário define um tipo de ensino que compreendia os colégios, os liceus, os ginásios, os institutos e os ateneus.

O termo Colégio, presente desde os primeiros marcos do ensino secundário jesuítico e na Constituição de 1824, é mantido na designação do Pedro II e, de certa forma também sua escolha tem a influência francesa, pois sob a monarquia liberal de Luís Filipe, ocorre a substituição de *lycées* para *collèges*. O termo Liceu se fará presente no Brasil nos projetos das províncias, posteriores a 1837 (SILVA, 1969)

A influência francesa não se limita aos termos designativos, mas também às ideias do modelo educacional vigente na França. Após a Revolução Francesa são criadas, em 1795, as chamadas *écoles centrales* que, inspiradas na pedagogia realista do século XVIII, inauguram a tendência de uma educação mais científica, com preferência aos estudos dos fenômenos naturais e sociais, em detrimento das línguas e literatura (MONROE, 1987, p. 195). Buscavam diferenciar a formação com base na flexibilização do currículo, para o atendimento das diferenças individuais, de aptidões e de interesses. Entretanto, a longa tradição pedagógica anterior à Revolução, originária do humanismo renascentista, se colocava formalmente contra as *écoles centrales* e buscava, passado o dilúvio revolucionário, reafirmar suas políticas. Essas condições seriam favoráveis com Napoleão, que se constituiu no interprete da acomodação entre o novo e o tradicional, sendo o último se estabeleceu como predominante (SILVA, 1969). Então, mesmo que o termo secundário traduziu uma inspiração revolucionária, logo passa a designar o que era a tradição consolidada, o ensino secundário clássico-humanista. Nesse sentido, Haidar (1972, p.100), expõe que

em França, as Escolas Centrais, obra das tendências realistas da pedagogia revolucionária haviam sucumbido frente ao movimento reacionário que, sob o Consulado e o Império, de certo modo, restaurara as instituições do Antigo Regime. Ao lado das letras clássicas novamente vitoriosas, algum lugar fôra, entretanto reservado às ciências, à história e às línguas modernas (HAIDAR,1972, p.100).

O caloroso debate entre “*anciens*” e “*modernes*” quanto às questões pedagógicas, refletem as oposições sociais e políticas do período, especialmente as últimas. Apesar das propostas dos modernos sucumbirem à tradição clássico-humanista, são agregadas algumas matérias modernas ao currículo humanista, o que o tornou amplo e sobrecarregado. Contudo, ao lado das disputas havia em comum entre os partidários da modernização e da tradição o pressuposto da formação geral de tipo único, que permanece como fundamento na educação secundária na França do século XIX. Também na Alemanha, a unidade da “formação geral”, do tipo humanista, se faz presente nos chamados *Gymnasium*. Contudo, a pressão das mudanças sociais e econômicas leva a diversificação do ensino secundário, com a criação do *Realgymnasium*, da *Oberrealsschule* e, já na República de Weimar *Deutsche Oberschule*. Assim, o ensino secundário alemão diferencia-se nitidamente do ensino francês (SILVA, 1969).

As escolas de ensino secundário, sem dúvida, nesse período, buscaram transmitir uma alta tradição cultural, aliadas às tradições nacionais e às características da estrutura social vigente e do processo político. Nesse sentido, mesmo com diferenças entre os países, o ensino secundário teve o objetivo de preparação das elites para o ensino superior, mas sem ignorar as necessidades advindas das transformações da estrutura social.

A preparação das elites foi o objetivo da proposta do Colégio de Pedro II, que se concluía com a sua formação nas faculdades. Foi uma instituição criada para a formação de elites afinadas com o projeto civilizador do Império, além da necessidade que o governo tinha de formar quadros para as funções públicas. Nesse sentido, não é somente uma educação para a elite em detrimento do povo em geral. É uma escolha do governo geral, como um mecanismo fundamental para a própria sobrevivência deste, através da formação de grupos afinados com os seus interesses. Por outro lado, a instrução primária, mal ou bem, era garantida constitucionalmente, considerada uma mecanismo para a criação de laços e identidades, entre os habitantes do império e o governo, para a “formação do povo” brasileiro (GONDRA; SCHUELER, 1990). O Colégio Pedro II, nesse sentido, também se constituiu e representou um

símbolo cultural de exaltação do Império e da figura do rei, com o fim de construir uma identidade nacional. Como afirma Gondra e Schueler (2008, p. 29):

‘a invenção do Brasil’ constituía-se num projeto político que demandava a construção da ideia de unidade nacional, a conformação de um território e de um povo, forjando um passado comum, sob a direção das classes senhoriais e das elites intelectuais e políticas, manifesto no incentivo às instituições culturais e científicas. Isso estava no fim

Nesse sentido é que, também, podemos compreender a função que o ensino secundário cumpriu através do Colégio de Pedro II. Como símbolo cultural, o plano de estudos proposto para reflete a lógica do modelo francês de uma cultura geral humanista acrescida de matérias científicas, tornando o currículo amplo, mas que mantém a linha tradicional como eixo principal. As necessidades estruturais da sociedade não são levadas em consideração para a elaboração de uma proposta coerente com a realidade do país. Isso porque este tipo de formação única era adequado se pensarmos nas características e no número de alunos que tinham acesso ao ensino secundário.

Nesse sentido, o Art. 3º, do decreto de criação do Colégio de Pedro II especifica: “Neste colégio serão ensinadas as linguas latina, grega, franceza e ingleza, rhetorica e os principios elementares de geographia, história, Filosofia, zoologia, meneralogia, botanica, chimica, physica, arithmetica, algebra, geometria, e astronomia” (BRASIL, 1837, p. 59). Posteriormente, o Regulamento n. 8 de 31 de janeiro de 1838, que define os Estatutos do colégio, especifica no Art. 117 o plano de estudos e o número de lições de cada disciplina, organizado em oito aulas. A 8ª aula correspondia ao menor nível e a 1ª ao maior.

**Quadro 5 – Currículo do Colégio de Pedro II conforme o Regulamento n. 8/1838 e respectivo número de cada matéria**

Matérias estudadas	8ª aula	7ª aula	6ª aula	5ª aula	4ª aula	3ª aula	2ª aula	1ª aula	Total
Gramática Nacional	5	5	*	*	*	*	*	*	10
Latinidade	5	5	10	10	10	10	*	*	50
Língua Grega	*	*	3	5	5	5	*	*	18
Língua Francesa	*	*	1	2	2	*	*	*	5
Língua Inglesa	*	*	*	2	2	1	*	*	5
Retórica e Poética	*	*	*	*	*	*	10	10	20
Filosofia	*	*	*	*	*	*	10	10	20
Geografia	5	5	1	*	*	*	*	*	11

História	*	*	2	2	2	2	2	2	12
Matemática	Aritmética	5	5	1	*	*	*	*	11
	Geometria	*	*	*	2	2	*	*	4
	Álgebra	*	*	*	*	*	5	*	5
	Trigonometria Mecânica	*	*	*	*	*	*	6	3
Astronomia	*	*	*	*	*	*	*	3	3
História Natural: Zoologia, Botânica e Mineralogia	*	*	*	2	2	*	*	*	4
Ciências Físicas	*	*	*	*	*	2	2	2	6
Desenho	2	2	4	*	*	*	*	*	8
Música vocal	2	2	2	*	*	*	*	*	6
TOTAL	24	24	24	25	25	25	30	30	207

Fonte: Regulamento n. 8 de 31 de janeiro de 1838 – Contém os estatutos para o Colégio de Pedro II (BRASIL, 1838).

A observação do quadro acima nos possibilita uma visão clara do que afirmamos anteriormente quanto à predominância da formação humanística, com algum espaço para as ciências, a história e as línguas modernas. Já se revela a tendência ao ensino universalista e enciclopédico que foi a intenção dos estudos secundários durante todo o Império e início da República. O latim continuou a ser a base da formação literária, não estando presente somente nas últimas duas aulas. Também é a matéria com o maior número de aulas, no total cinquenta (50). Nas duas últimas séries (2ª e 1ª), a ênfase estava no ensino da filosofia e da retórica, num total de dez (10) aulas cada matéria, complementado o currículo com algumas aulas de matérias científicas.

A matemática estava presente em oito anos, a física nos três últimos anos, além da geografia e história natural, indicando um rompimento com a tradição exclusivamente literária, apesar de o número de aulas de cada uma dessas matérias ser significativamente menor que número de aulas dos estudos literários. Isso porque a incorporação dessas matérias não teve o mesmo significado que tiveram na Europa, em função do intenso processo de industrialização. No Brasil tiveram o objetivo de aprimorar a formação da elite, significando o enriquecimento da erudição da intelectualidade, e não como instrumentos para atender às demandas do

desenvolvimento da base material da sociedade, já que este tipo de ensino secundário não tinha essa função.

As matérias foram distribuídas em oito etapas, chamadas aulas, o que, na atualidade conhecemos por “série”. Essas aulas eram cumpridas normalmente, mas não em igual número de anos e ao final os alunos prestavam exames para ascender à aula seguinte, devendo ser aprovado em todas as disciplinas. Contudo, o regulamento dava abertura para fazer o curso em menos tempo, seis ou até quatro anos. Conforme o Art. 126 e 127, no 5º mês do ano letivo, o aluno poderia fazer exames para aprovação à etapa seguinte, devendo ser aprovado por unanimidade na presença do Reitor, do Vice-reitor e dos professores, Reitor e Vice-reitor (BRASIL, 1838). Nessa organização, estava garantido o interesse da elite em ingressar, o quanto antes possível, nos cursos superiores, além de que, de certa forma, os exames buscavam atender as características individuais de aprendizagem dos alunos.

Nos artigos 12 a 16 do Regulamento n. 8, é detalhado o que compete aos professores. O parágrafo 1º do artigo 13 define que ao professor cabe “não só ensinar aos seus Alunos as Letras e Sciencias, na parte que lhes competir, como também, quando se oferecer ocasião, lembrar-lhes seus deveres para com Deos, para com seus Pais, Patria e Governo” (BRASIL, 1838, p. 280). Em 1838, escreveu o Ministro Bernardo Pereira, o mesmo que referendou o decreto de criação do Colégio, ao referir-se a escolha dos professores: “A religião, princípio da sabedoria, base moral e da paz dos povos, não podia ser esquecida; e ao capelão do colégio incumbe o referido decreto a apostolica tarefa de ensina-la” (MOACYR, 1936, p.289). A religião católica era pela Constituição religião do Estado e todos os níveis de ensino, de alguma forma, atendiam às exigências, doutrinas e costumes da igreja. Por isso, o regulamento apresenta de forma detalhada como a instrução religiosa deveria fazer parte do currículo de cada aula:

Art. 86. Nas quintas feiras, e Domingos, terá lugar a instrucção Religioso distribuida pelo seguinte modo.

Art. 87. Além da Missa, homilia e Orações de vésperas, que são communs para todo o Collegio, os alunos da Aula 8ª decorarão História Sagrada, e pedaços do Novo Testamento e Velho Testamento, que lhe serão explicados pelo Capellão.

Art. 88. Os das Aulas 7ª, e 6ª decorarão o Cathecismo da Diocese, com as explicações, que o Capellão julgar necessárias.

Art. 89. Os alunos das aulas 5ª, 4ª, 3ª assistirão à exposição dos Dogmas da Religião, e das provas, em que se apoiam.

Art. 90. Para os das aulas 2ª, e 1ª haverá conferencias filosoficas sobre a verdade da Religião, sua história e seus beneficios que lhe deve a humanidade (BRASIL, 1838, p. 74-5).

Além disso, ao professor cabia ensinar a todos os alunos com total dedicação e sem distinção e entregar todos os sábados, ao Reitor, os procedimentos e trabalhos dos alunos. Deveria estar na sala de aula antes dos alunos e vestidos decentemente. Não poderiam receber nenhum tipo de retribuição ou presentes dos alunos e só poderiam ser substituídos, dependendo da justificativa, com a licença do Reitor. Além do professor, os inspetores atuavam diretamente na educação dos alunos, através da inspeção e da vigia de cada classe, acompanhando os alunos nas refeições, no dormitório, nas lições extra-classe, nos passeios, na entrada e saída das aulas. Cada inspetor atendia a uma classe que era formada por 30 a 35 alunos (BRASIL, 1838).

Conforme o Regulamento, o aluno deveria ter a idade mínima de oito anos e no máximo de doze anos para a admissão no colégio. Além disso, o aluno deveria saber ler, escrever, contar e as quatro operações de aritmética; ter atestado de “bom procedimento” dos professores ou escolas que frequentou.

Toda a leitura feita no colégio, além dos livros das aulas, tinha que ser autorizada pelo Reitor. Se o aluno fosse flagrado com livro não autorizado era castigado, segundo a gravidade das circunstâncias. Se o livro não pudesse ser autorizado era entregue aos pais. No capítulo XVI, Art. 91 a 96, constam os castigos que eram aplicados de acordo com a gravidade da situação, que ia deste a privação de uma parte do recreio até a exclusão do colégio. Ressalta, no Art. 92, que, independente da pena, esta deveria ser aplicada de modo que o aluno não fosse privado de assistir as lições dos professores (BRASIL, 1838).

A avaliação geral para verificar se o aluno estava apto para passar à aula seguinte, começariam todo o ano, no dia 3 de dezembro. Ao ser reprovado pela primeira vez, o aluno repetiria o ano; na segunda vez, era expulso do colégio. Os exames tinham a duração de meia hora, eram feitos pelos professores, na presença do Reitor, do Vice-reitor ou de um Comissário do Ministro do Império (Art. 120 a 123). Os artigos 234 e 235, já previram que os alunos que cumprissem todos os estudos declarados no Regulamento obteriam o diploma de Bacharel em Letras, que lhe possibilitaria ingressar nas Academias do Império sem fazer os exames preparatórios, com a ressalva que essa disposição deveria ser aprovada pelo Poder Legislativo (BRASIL, 1838). Esse dispositivo que beneficiava o estudante do Pedro II para o ingresso nos cursos superiores, foi regulamentado através de Resolução Geral da Assembléia Legislativa, pelo Decreto n. 296, de 30 de Setembro de 1843, o qual determinou que os Bacharéis em Letras pelo

Colégio de Pedro II estavam isentos de fazer exames de matérias preparatórias para serem admitidos à matrícula em qualquer das Academias do Império (BRASIL, 1843).

O ensino, tanto para alunos internos como externos era pago, de acordo com o fixado pelo governo. Aos internos, além das despesas com ensino, eram cobradas as despesas próprias para a sua manutenção na escola. Era previsto que o governo “poderá admitir” para frequência gratuita até onze alunos internos e dezoito externos (Art. 11) (BRASIL, 1837). Nessa lógica, a oficialização dizia respeito apenas às questões pedagógicas e administrativas e não ao financiamento do colégio pelo poder público, pois este era mantido com as rendas de seu patrimônio e as contribuições dos alunos. Isso, por si só, já estabelece a seleção dos alunos que poderiam se matricular no colégio.

A partir desse primeiro Regulamento, diversos se seguiram até o final do Império, mas nenhum deles muda a essência das características do colégio. No geral, como veremos a seguir, ocorrem pequenas mudanças quanto ao currículo e normas que buscam adequar o colégio “modelo” ao que foi, durante esse período, o maior interesse dos alunos e famílias: acelerar o quanto antes a preparação nos estudos secundários, visando ao ingresso nos cursos superiores. Por isso, muito mais que preocupações formativas, o colégio precisou adequar-se aos interesses do grupo que, economicamente, tinha as condições para acesso a ele.

Em 1841, o Regulamento n. 62, promoveu algumas alterações no Regulamento n. 8, ampliando para sete (7) anos o mínimo de tempo para que o aluno completasse os estudos do colégio. Justificou o legislador que seis (6) anos (ou até quatro (4) anos) no mínimo, que era o tempo estipulado no regulamento anterior, não eram suficientes para que os alunos pudessem adquirir as necessárias noções das artes e das ciências. Nessa justificativa, verifica-se que de fato, as oito (8) aulas previstas no Regulamento n. 8 não eram cumpridas em tempo correspondente aos anos de estudos, confirmando o que apontamos em termos do interesse de acelerar a preparação o máximo possível. Por conta dessa realidade, o legislador muda, inclusive, os termos utilizados para designar as etapas de estudo: as “aulas” passam a ser denominadas “anos”, o que corresponde ao estudo de um conjunto de matérias estudadas no espaço desse tempo. Também justificou a reforma pela necessidade de adequar os estudos de forma mais coerente com a capacidade de raciocínio do aluno (HAIDAR, 1972).

**Quadro 6 - Currículo do Colégio de Pedro II conforme Regulamento n. 62/1841 e respectivo número de cada matéria**

Matérias estudadas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	Total
Gramática Geral e Nacional	5	*	*	*	*	*	*	5
Latim	5	5	5	6	3	3	3	30
Francês	5	3	2	2	1	1	1	15
Grego	*	*	*	5	4	3	3	15
Inglês	*	5	3	2	1	1	1	13
Alemão	*		5	3	2	1	2	13
Retórica e Poética	*	*	*	*	*	5	5	10
Filosofia	*	*	*	*	*	5	5	10
Geografia Descritiva	*	3	3	1	1	1	1	10
Geografia, Matemática e Cronologia	*	*	*	*	*	*	2	2
Mineralogia e Geologia	*	*	*	*	*	*	2	2
História	*	*	4	4	3	2	2	15
Aritmética e Álgebra	*	*	*	*	5	*	*	5
Geometria e Trigonometria Retilínea	*	*	*	*	*	3	*	3
Zoologia e Botânica	*	*	*	*	3	*	*	3
Zoologia Filosófica	*	*	*	*	*	*	1	1
Física e Química	*	*	*	*	*	3	*	3
Desenho Figurado	*	3	2	1	1	1	1	9
Desenho Linear	3	*	*	*	*	*	*	3
Desenho Caligráfico	3	2	*	*	*	*	*	5
Música vocal	4	4	1	1	1	1	1	13
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>185</b>

Fonte: Regulamento n. 62 de 1º de fevereiro de 1841 – Altera algumas das disposições do regulamento n. 8 de 31 de Janeiro de 1838, que contém os Estatutos do Colégio de Pedro II (BRASIL, 1841).

Como podemos visualizar no quadro acima, se no primeiro regulamento reservou-se um espaço considerável para as ciências, o Regulamento de 1841 reorganiza a redistribuição das matérias e os estudos literários passam a ocupar praticamente dois terços do currículo. As matemáticas e as ciências naturais estão presentes nos últimos anos, com reduzido número de lições, não ultrapassando os limites de mera informação e erudição livresca. A gramática geral e nacional só aparece no primeiro ano, enquanto o latim, o francês e o inglês são ensinados durante os sete anos, além do alemão e do grego a partir do terceiro ano. Conforme Moacyr (1936), o ensino da língua alemã era justificado devido à importância de conhecer a literatura e as ciências, que gozavam de grande desenvolvimento na Alemanha, portanto a inclusão de uma aula era a oportunidade da juventude usufruir desse conhecimento. Ainda, previa o regulamento que cada lição não deveria durar mais de uma hora. Como se pode identificar, as matérias com maior

ênfase e tempo de estudo são as mesmas que estavam previstas como obrigatórias para os exames às faculdades, de acordo com os Estatutos, conforme abordamos anteriormente.

O Colégio de Pedro II, nesse plano de estudos, consagra um ensino secundário do tipo clássico, atrelado à tradição intelectual europeia. Esses estudos, de caráter desinteressado, eram coerentes com o modelo socioeconômico que determinava condições de educação aos filhos da classe aristocrática, cumprindo a função de preparatórios ao curso superior. Além disso, o caráter enciclopédico, que indica a necessidade de uma dedicação exclusiva aos estudos, é evidenciado no número de matérias: o aluno inicia o primeiro ano com seis (6) e conclui com quatorze (14) matérias.

A década de 1850 foi palco de mudanças na ordem socioeconômica e política do Brasil, que incidiram em interessantes realizações no campo educacional, contudo restritas ao município da Corte. Nesse período, temos o início da passagem de uma sociedade de base rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial, na qual as cidades passam a ser polos do crescimento capitalista interno. A lavoura cafeeira passa a monopolizar a balança econômica brasileira, deslocando então o eixo econômico da região norte para o Sul e Sudeste. A partir de então, a hegemonia econômica e política volta a concentrar-se na mesma região, pois desde 1763, com a transferência da capital para o Rio de Janeiro, havia um distanciamento entre o centro econômico (norte) e o centro político (sudeste) do país. Essa região hegemônica econômica e politicamente, também passa a ser fonte de modelos culturais e educacionais, a serem reproduzidos nas regiões mais atrasadas (ZOTTI, 2004). As ações do governo central foram realizadas pelo grupo que representava os interesses econômicos e políticos dominantes, o que se refletiu em ações restritas ao ensino superior, em âmbito nacional, e ao ensino primário e secundário no município da Corte.

Através da Reforma Couto Ferraz<sup>60</sup>, o ensino primário e secundário foi regulamentado pelo Decreto n. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, sendo que a partir deste foi aprovado o Regulamento do Colégio de Pedro II pelo Decreto n. 1556, de 17 de fevereiro de 1855. A instrução pública secundária continuou a ser dada no Colégio de Pedro II e nas aulas avulsas públicas existentes.

---

<sup>60</sup> A Reforma Couto Ferraz “criou a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, órgão ligado ao Ministério do Império e destinado a fiscalizar e orientar o ensino público e particular dos níveis primário e médio na Capital do Império estabeleceu normas para o exercício da liberdade de ensino, previu um sistema de preparação do professor primário, reformou os estudos do colégio de Pedro II e criou na Corte os Exames Gerais de Preparatórios. Reformaram-se ainda os estatutos da aula de Comércio da Corte e os estatutos da Academia de Belas Artes, deu-se nova organização ao Conservatório de Música e criou-se por decreto de 17 de setembro de 1854 o Imperial Instituto dos Meninos cegos” (HAIDAR, 1972, p.109).

O curso continuou de sete anos, mas dividiu os estudos do Colégio de Pedro II em duas classes. Os “estudos de primeira classe” com duração de quatro anos e de caráter mais científico, que davam ao estudante um título especial, habilitando-os às escolas profissionalizantes ou aos “estudos de segunda classe”. A matriz curricular tinha uma concentração de mais de um terço nas áreas de ciências e de matemática. Os “estudos de segunda classe”, com duração de três anos, habilitavam o estudante ao diploma de bacharel em letras e possibilitava o ingresso imediato ao ensino superior. O currículo desta classe era essencialmente humanista e literário, pois o acesso ao ensino superior praticamente não exigia preparação científica, apesar de estes alunos, obrigatoriamente passarem pelos estudos da primeira classe (BRASIL, 1855b).

Essa proposta de divisão do curso secundário em duas classes, surgiu em fins do século XVIII com as *realschulen* alemãs e estava, a partir da década de 1830, influenciando a opinião francesa. A ideia era de que ao lado dos ginásios clássicos, fosse implantado “um novo tipo de ensino secundário, mais científico que literário destinado àquela classe numerosa de cidadãos que não encontrava no estudo, quase que exclusivo das línguas e literaturas antigas, o preparo básico para as diversas carreiras profissionais” (HAIDAR, 1972, p. 114). O objetivo era atender às novas exigências da sociedade moderna, propiciando uma formação diferenciada aos que buscavam as profissões técnicas. Na França, entre 1828 e 1865, era concebido sob a forma de um *ensino secundário especial*, destinado a formar os industriais, comerciantes e agricultores. Depois recebe o nome de ensino secundário moderno, sendo definitivamente consagrado com a reforma de 1902 (SILVA, 1969).

As reformas promovidas sob o Ministério de Couto Ferraz (1854 e 1855) refletiram essas preocupações. Diferentemente da Europa, não se criaram cursos especiais paralelos ao tradicional. A solução encontrada foi a divisão do curso do Colégio de Pedro II, confiando aos primeiros anos a missão das *realschelen* alemãs ou do ensino secundário especial francês e, aos últimos, a formação clássica destinada ao preparo para o ensino superior. Conforme o “Relatório do estado da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte”, de 1855, o Inspetor Geral Euzébio de Queiroz assim definiu as intenções da reforma:

Dividindo em dois cursos distintos todas as matérias que compreendem o ensino do colégio, atendeu à necessidade geralmente sentida de dar maior extensão aos conhecimentos que preparam para as carreiras comerciais e industriais, e dando nova forma à distribuição dessas mesmas matérias, procurou facilitar o desenvolvimento da inteligência dos alunos (*apud* HAIDAR, 1972, p, 115, grifo da autora).

Por isso, o regulamento, ao contrário da reforma de 1841, deslocou para os primeiros anos os estudos científicos; permitiu um espaço mais significativo à gramática nacional; dividiu os estudos históricos e os geográficos, situando-os no curso da primeira classe como Geografia e História Moderna e Corografia e História do Brasil; no curso da segunda classe como geografia e história antiga e da idade média. As línguas, a filosofia e a retórica deram a tônica dos estudos da segunda classe, perpetuando a ampla formação humanística para a formação dos bacharéis candidatos ao ensino superior.

Ao que parece, a primeira vista, estes estudos de primeira classe eram destinados àqueles que não fossem frequentar os cursos superiores e buscariam formação profissionalizante nos cursos “ministrados no Instituto Comercial, em que se transformara a Aula de Comércio da Corte, e na Academia de Belas Artes, a que se atribuíram objetivos de formação industrial” (CHAGAS, 1980, p.17), o que não aconteceu. Isso porque, os que se destinavam ao ensino superior também faziam os estudos de primeira classe, portanto aprendiam as mesmas noções de conhecimentos dos que, supostamente, se destinavam às atividades práticas. Por isso, a preocupação em diferenciar o currículo de acordo com o destino dos alunos era irreal porque, sendo este ensino pago, esta seleção já ocorria na entrada. Os alunos do Pedro II não almejavam outro destino que não o ensino superior. Assim, a formação da elite para o ensino superior permaneceu como objetivo do colégio e a própria organização do currículo reflete esse objetivo: a necessidade de uma formação científica que atendesse às necessidades dos “tempos modernos”, já que esta era uma discussão presente nos modelos mais avançados da Europa que inspiraram a reforma e, a fim atender os interesses dos alunos e dos próprios cursos superiores, a formação clássico-humanista, historicamente patrimônio cultural dessa classe.

Esse plano de estudos, diferentemente dos anteriores, não traz o número de aulas semanais de cada matéria que, conforme o Art. 5º, seria regulado por uma tabela, submetida pelo Reitor por intermédio e com parecer do Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária, à aprovação do Ministro e Secretario do Estado dos Negócios do Império, todos os anos, no mês de Janeiro (BRASIL, 1855b). Mesmo assim, o que se pode analisar tendo por base a distribuição dos estudos, ano a ano, conforme o Art. 4º, é que, mesmo com a justificativa de que os estudos de primeira classe estariam voltados às carreiras profissionalizantes e, portanto com ênfase aos estudos científicos, a concentração das matérias recaí sobre os estudos humanísticos.

Vejamos alguns dados que ilustram o que afirmamos acima (Anexo A). Em todos os anos dos estudos de primeira classe estava presente o Latim; o Francês do primeiro ao terceiro ano e o Inglês do segundo ao terceiro; as matemáticas estavam presentes nos quatro anos; as ciências naturais estavam presentes do terceiro ao quarto ano, divididas em duas cadeiras, sendo uma de história natural com as primeiras noções de zoologia, botânica, mineralogia e geologia, e a outra de elementos de física e química, compreendendo somente os princípios gerais e aplicáveis aos usos da vida; a geografia e a história estão presentes no terceiro e quarto ano, dividindo-se em duas cadeiras – uma que tratava da geografia e história antiga e média, outra que daria ênfase à história e geografia nacional (está só presente no quarto ano). Em contrapartida, nos estudos de segunda classe, prevalece a continuidade dos estudos humanísticos (línguas, retórica e filosofia), acompanhados dos estudos de história e geografia antiga e medieval, mas sem a presença de nenhuma matéria das ciências naturais (BRASIL, 1854a; BRASIL, 1855b).

O Decreto de 24 de janeiro, de 1856, fixou os programas e indicou os compêndios a serem adotados nos dois cursos. Correspondiam, quase que na íntegra, aos últimos programas publicados para os liceus franceses. Também, na falta de obras nacionais, adotaram-se para o estudo das ciências físicas e naturais, da história, da geografia e da filosofia, os compêndios franceses. Aos estudos científicos foram propostas experiências e demonstrações práticas dos princípios estudados. Por outro lado, os programas ignoravam muitas particularidades da realidade brasileira, enquanto reproduziam conteúdos da realidade francesa. Por exemplo, o programa de geologia incluía o estudo cuidadoso do solo parisiense e ignorava as particularidades do solo brasileiro (BRASIL, 1856).

Ainda, em relação ao currículo, estava presente o ensino religioso que competia ao capelão (Art. 6º); o desenho e a música, ministradas nas quintas-feiras, quando era feriado; a dança e os exercícios ginásticos previstos para os momentos de recreação. Os professores dessas matérias eram obrigados a lecionar quatro horas entre a manhã e a tarde (Art. 7º) (BRASIL, 1854a; BRASIL, 1855). Essas matérias que não faziam parte do curso literário deveriam ser reguladas de modo que não perturbassem o estudo das outras.

Uma norma prevista no decreto 1331 A/1854, artigo 84, é que o aluno poderia matricular-se em qualquer dos anos do curso, desde que aprovado nos exames das matérias do ano ou dos anos anteriores (BRASIL, 1854a), o que significa que não era obrigatória a frequência seriada e completa do curso. Era uma espécie de reclassificação, que permitia acelerar os estudos e/ou

aproveitar estudos anteriormente cursados nas aulas avulsas, por exemplo, e que atendia ao interesse dos alunos do Pedro II de acelerar os estudos preparatórios.

A Reforma de 1854 ressaltou o caráter de classe do ensino secundário no Pedro II ao reforçar, no Art. 69, a proibição da frequência dos escravos e manter, como já previsto no decreto de criação do Colégio, em 1837, o ensino pago. Contudo, havia a concessão de dispensa do pagamento das taxas para filhos dos professores públicos; alunos pobres das escolas primárias que se destacassem pelo talento; alunos de escolas particulares que prestassem exames nas matérias preparatórias e obtivessem aprovação (Art. 88). Gratuitamente poderiam ser admitidos até vinte (20) alunos internos e doze (12) meio-pensionistas, não havendo limite para admissão de alunos externos (BRASIL, 1854a). Então, como se vê era um ensino público estatal, mas não gratuito.

Sobre isso, o Regulamento de 1855 trouxe um detalhamento. Este define que terão preferência na seleção para vagas gratuitas doze alunos internos órfãos reconhecidamente pobres e os demais podendo ser filhos de professores públicos, que tiverem servido por dez anos e os alunos pobres das escolas primárias que se destacassem pelo talento, aplicação e moralidade. Também, para a seleção dos meio-pensionistas e externos, além dos casos acima citados poderiam ser selecionados filhos dos oficiais do exército (até a patente de Capitão ou 1º General), filhos de empregados públicos, em geral com mais de dez anos de serviço, se tiverem família numerosa e pobre. O aluno gratuito, se reprovado em qualquer ano, perderia o lugar no colégio, exceto em caso de doença informada pelo Reitor (Art. 14,15 e 16) (BRASIL, 1855b). Como se verifica, eram pouquíssimas e restritas as vagas gratuitas oferecidas no Colégio de Pedro II, o que caracteriza seu objetivo de formação das elites.

O período de aulas se encerrava em 31 de outubro, sendo, a partir de então, aplicados os exames, que eram feitos sobre pontos tirados à sorte pelos examinandos e compreendia, de acordo com o Art. 22:

1º Para os exames do 4º ano, as matérias que constituem o curso dos estudos da 1ª classe.

2º Para os alunos do 7º ano, todas as matérias que formam o curso de estudos da 2ª classe.

3º Para os outros anos, somente as matérias ensinadas em cada um delles (BRASIL, 1855b, p. 87).

Assim, o exame no 4º e no 7º ano era uma espécie de prova final para conceder o certificado correspondente, ou seja, o comprovante de conclusão dos estudos de 1ª classe, para a continuidade ou não dos estudos de 2ª classe; e o diploma de bacharel em letras para os concluintes dos estudos da 2ª classe que possibilitava o ingresso imediato ao ensino superior. Para os demais anos, o exame era uma espécie de aferição dos conhecimentos específicos do cada ano em questão. Para os alunos do 4º e 7º ano eram feitas provas escritas e uma prova oral para as línguas. Os alunos dos demais anos só faziam exames verbais. Após os exames uma comissão de examinadores se reunia para expor as avaliações das provas examinadas, a fim de definirem o resultado final. A reprovação em qualquer uma das matérias obrigava o aluno a repetir o ano a que pertencia (Art. 24 a 31) (BRASIL, 1855b).

Estabeleceram-se condições rigorosas para o exercício do magistério público e particular, condicionando o professor a provas de moralidade e de capacidade. No caso do ensino secundário, as habilitações dos professores eram julgadas em exames públicos, orais e escritos, com a presença do Inspetor Geral e de mais dois examinadores nomeados pelo governo. Os exames versavam sobre a matéria pretendida e também sobre o método de ensino, conforme instruções definidas pelo Inspetor Geral (BRASIL, 1854a; BRASIL, 1855b).

Os deveres dos professores eram: comparecer as aulas e dar as lições nos dias e nas horas marcadas; examinar os alunos por meio de perguntas para verificar o estudo das lições; marcar sabatinas regularmente; habituar os alunos através de temas e exercícios escritos, ao gênero de prova para os exames; observar as instruções do Reitor quanto ao regime interno das aulas; examinar os alunos do colégio de acordo com os requisitos definidos pelo Reitor para o bem do ensino e esclarecimentos das autoridades (BRASIL, 1855b). Os professores que não cumprissem com as obrigações ficariam sujeitos a penas e processos regulamentados no Decreto 1331 A/1854, como: admoestação, repreensão, multa de até 50\$, suspensão de exercício e vencimentos de um até três meses, perda da cadeira (BRASIL, 1854a).

Essa reforma traz em sua essência a manutenção no ensino secundário dos dois modelos em vigor: o ensino no Colégio de Pedro II e nas aulas públicas avulsas. A proposta de dividir os estudos secundários em duas classes para atender aos diferentes grupos sociais foi um fracasso, visto que os alunos que buscavam o Pedro II o faziam com um objetivo muito claro e determinado: buscar uma formação básica para o ingresso, o quanto antes, em algum curso superior. Não almejavam uma formação inicial para frequentarem os cursos profissionalizantes.

Passados apenas dois anos, o Decreto n. 2006, de 24 de outubro de 1857, aprova um novo regulamento para os colégios públicos e privados de instrução secundária do Município da Corte. Com este, o novo Ministro do império, Marques de Olinda, reformou o Colégio de Pedro II, dividindo-o em dois estabelecimentos distintos: o externado e o internado. As aulas avulsas<sup>61</sup> da capital, que já haviam sido descuidadas pelo governo, foram extintas e compensadas pelo aumento indeterminado do número de vagas oferecidas gratuitamente no externato, foram ampliadas as vagas para alunos internos (vinte e cinco (25) alunos – o regulamento anterior previa vinte (20) alunos) e determinando o número de quinze (15) alunos para a posição de meio pensionistas (BRASIL, 1857).

A principal alteração do plano de estudos foi a ampliação de quatro (4) para cinco (5) anos dos “estudos de primeira classe” instituídos pela reforma Couto Ferraz. O quinto ano era para os que não almejassem a continuação nos “estudos de segunda classe”. “Os quatro primeiros anos seriam comuns; realizar-se-ia a partir de então uma bifurcação: enquanto os aspirantes ao bacharelado cumpririam mais três anos de estudos perfazendo os sete anos previstos para a concessão do grau, os candidatos ao certificado de estudos da primeira classe cursariam um 5º ano especial” (HAIDAR, 1972, p. 118). Várias justificativas foram dadas para essa mudança, entre elas a de graduar as dificuldades dos alunos, devido à precariedade do ensino elementar.

O 5º ano especial estava associado a uma formação ligada às funções manuais e mecânicas, que eram exercidas por humildes artesãos e escravos. A possibilidade de ascensão social estava ligada às carreiras das profissões liberais, de acesso através do ensino superior. Por isso, esse tipo de divisão do ensino secundário não cumpria seu objetivo, pois os alunos do Colégio de Pedro II almejavam, única e exclusivamente, a formação para ingressar no curso superior. Conforme Haidar (1972), esse desprestígio das funções manuais e mecânicas pelos que frequentavam o ensino secundário reflete na baixa procura dos cursos do Instituto Comercial e na Academia dos cursos de belas artes aplicadas à indústria. Da mesma forma, os artífices e operários que, por ventura, tivessem interesse nesses cursos, se deparavam com a dificuldade dos exames preparatórios exigidos, do horário das aulas e das taxas de matrícula. Em 1860, essa

---

<sup>61</sup> A aula de geometria se achava sem provimento de professor desde 1833; as aulas de grego, desde 1849; as aulas de filosofia estavam vagas desde 1852 e, a partir de 1856, as cadeiras de francês e inglês não foram mais providas. Às vésperas da extinção das aulas avulsas públicas, estavam matriculados dezenove alunos (dezessete na aula de latim e dois na de retórica), enquanto no Colégio D. Pedro II havia duzentos e noventa e três alunos e nos estabelecimentos particulares frequentavam um mil seiscentos e noventa e sete alunos e oitocentos e trinta e uma alunas (HAIDAR, 1972, p. 118).

situação se modifica: as inscrições são facilitadas, os preparatórios são eliminados e as aulas passam a ser noturnas. Em síntese, concretiza-se a adequação de um tipo de ensino secundário para os trabalhadores, que se reduz, na Academia de Belas Artes, a um mero treinamento profissional.

Nos estudos de segunda classe havia uma espécie de revisão das matérias das ciências naturais, com predominância dos estudos literários necessários ao ingresso nos cursos superiores (Anexo B). Os alunos que fizessem o curso completo, receberiam o grau de bacharel em Letras; aos que tivessem cursado até o 5º ano especial recebiam um título próprio destes estudos.

Esse regulamento inova quanto às facilidades para a preparação aos exames para ingresso nos cursos superiores. Ao mesmo tempo em que são extintas as aulas avulsas na capital do Império em função da precariedade e da criação do externato no Pedro II. O regulamento permitiu ao aluno frequentar uma ou algumas matérias apenas, pagando a taxa correspondente. Dessa forma, mesmo o Colégio apresentando uma organização seriada, havia a possibilidade das aulas avulsas, como preparatórias ao ingresso no ensino superior através de exames.

Assim, o exame no 4º e no 7º ano era uma espécie de prova final para conceder o certificado correspondente, ou seja, o comprovante de conclusão dos estudos de 1ª classe, para a continuidade ou não dos estudos de 2ª classe; e o diploma de bacharel em letras para os concluintes dos estudos da 2ª classe que possibilitava o ingresso imediato ao ensino superior. Para os demais anos, o exame era uma espécie de aferição dos conhecimentos específicos de cada ano em questão.

As normas para os exames sofrem alteração em função da implantação do curso especial. Para ter direito ao certificado no final do 5º ano especial, o aluno faria um exame sobre as matérias estudadas até então; o exame do 7º ano versaria sobre o curso completo, ou seja, os estudos de primeira classe (os quatro primeiros anos) e os estudos de segunda classe (os três últimos anos). Nos demais anos, o exame versava sobre as matérias de cada um deles, com o objetivo de verificar o aproveitamento para promoção ao ano seguinte.

Quanto à atuação do professor e as punições a que estava sujeito, não houve alterações, mantendo-se as regras do Regulamento de 1854. Acrescentou-se como tarefa do professor estabelecer de três em três meses concurso, por escrito, de algum ponto de sua matéria. Aos seis melhores alunos era destinado, na sala de aula, um lugar especial, denominado banco de honra

(BRASIL, 1857). Era isso uma espécie de concurso que visava a incentivar os estudos através da competição.

Dessa reforma, o que se constata de mais importante é a ação contraditória, mas compreensível se levarmos em conta os interesses dos alunos de, ao mesmo tempo em que são extintas as aulas avulsas, ser permitida a frequência a aulas avulsas no colégio de Pedro II. A instituição que deveria ser o “modelo” de ensino secundário aos poucos se curva ao “modelo” das aulas avulsas, que era o predominante nas províncias.

Através do Decreto n. 2883, de 1º de fevereiro de 1862, uma nova reforma extingue o 5º ano especial, que havia se mostrado completamente desnecessário, bem como as tentativas de inovação da Reforma Couto Ferraz. Este regulamento não traz a distribuição das matérias por ano, mas define no Art. 1º que o curso terá: português, latim, grego, francês, inglês, história sagrada, antiga, romana, média, moderna e do Brasil, geografia, corografia, retórica, poética, literatura nacional, filosofia, matemática, noções gerais de física, química e história natural. Além destas, haveria aulas de alemão e italiano, desenho, música, ginástica e dança para os alunos que quisessem frequentar voluntariamente, conforme já previsto no Regulamento n. 2006/1857 (BRASIL, 1862).

Os estudos são organizados em um único curso de sete anos e a organização das matérias para cada ano de estudo foi definida através do Programa de Ensino do Colégio de Pedro II, editado após o decreto. De acordo com o programa, os estudos literários (línguas, retórica e filosofia) são ainda mais predominantes. Entre as línguas, o latim estava presente em todos os anos, além da presença do francês, do inglês e do grego. Os estudos científicos (física e química; zoologia e botânica; mineralogia e geologia) são reduzidos a noções gerais no quinto e no sétimo ano. Por outro lado, a geografia está presente nos quatro primeiros anos e a história passa a figurar a partir do quarto ano. A matemática estava presente do segundo ao quinto ano (Anexo C) (PROGRAMA de Ensino do Imperial Collegio de Pedro II para o ano letivo de 1862, 1998).

Conforme justificativa do legislador, era necessário reorganizar o currículo, pois entendia que algumas matérias precisavam ser ensinadas com maior desenvolvimento, ao passo que outras poderiam ser reduzidas ou mesmo deixar de ser obrigatórias (BRASIL, 1962). Por essa justificativa, entende-se pela distribuição e ênfase nas matérias, que as de cunho científico eram as consideradas menos necessárias para a função desse ensino. Os estudos humanísticos prevaleceram por atenderem as necessidades quanto ao ingresso no curso superior.

O regulamento estabelece que o capelão, além de ensinar a doutrina cristã, era o responsável por reger as cadeiras de história sagrada, gramática latina e gramática portuguesa no 1º ano. Haveria três professores de latim para as cadeiras do 2º ao 7º ano, devendo o mesmo professor acompanhar os mesmos alunos em todos os anos. Além destes, haveria mais os seguintes professores: um de grego; um de francês; um de inglês; um de história antiga e moderna; um de história romana e da idade média; um de história e corografia do Brasil; um de geografia e cosmografia; um de gramática filosófica, retórica, poética e literatura nacional; um de filosofia; um de matemática, que acompanhará os alunos do 2º ao 5º ano, dosando o conteúdo conforme as circunstâncias do ensino da aritmética, da álgebra, da geometria plana e da trigonometria retilínea; um de noções gerais de física e de química; um de noções gerais de história natural; um de alemão; um de italiano; um de desenho; um de ginástica e um de dança (Art. 3). Outra modificação implantada foi o exame do 7º ano: este passou a ser feito por prova escrita e oral apenas sobre as matérias estudadas naquele ano e não sobre o curso completo, como até então (Art. 5º) (BRASIL, 1862). Essa reforma trouxe a exclusão do quinto ano especial e facilitou o exame final do sétimo ano.

A partir de 1870, o desenvolvimento industrial e técnico, bem como o desenvolvimento agrícola com o início do auge do ciclo do café e o aparecimento de outras culturas, marca um dos momentos de maior prosperidade nacional. Intensifica-se o uso da mão-de-obra livre (devido ao fim do tráfico de escravos em 1850) e a agricultura é a principal responsável pela acumulação de capitais, pois os recursos, antes investidos em grande monta na compra de escravos, são destinados a outras aplicações, além do pagamento do trabalho agrícola (PRADO Jr., 1984).

A Europa é a principal fornecedora do pensamento liberal e das ideias positivistas que passam a nortear os homens da “ilustração brasileira”, no intento de “elevar o país ao nível do século”. Para isso, são propostas reformas em quase todas as instituições existentes, a partir do modelo importado. Segundo a tese de Roque Spencer Maciel de Barros (*apud* SILVA, 1969, p.207),

as filosofias de fundo liberal e cientificista – o utilitarismo, o naturalismo, o evolucionismo spenceriano, o positivismo, - passam depois de 1870 a ter influência decisiva no sentido da crítica das instituições existentes e da elaboração de uma ideologia propugnadora de sua transformação ou subversão [...].

Nesse contexto, à educação passa a ser confiado o mais importante papel para alavancar as transformações propagandeadas pelos homens da ilustração. Também, é reconhecida a importância da ciência para o progresso almejado. Conforme Silva (1969), esse período é marcado pelo aumento da preocupação com o problema educacional, num esforço de recuperação frente aos fracassados planos após a Independência e à descentralização, que levaram a omissão do governo para com o ensino primário e secundário das províncias, deixando-as à mercê de seus miseráveis recursos.

As discussões que ocorriam na Europa, especialmente na Alemanha e na França, influenciaram as reformas do ensino secundário ocorridas no Brasil a partir de 1870. Na Alemanha, a reforma mais importante desse período é o reconhecimento da escola realista e científica – as *Realschulen*. Essas escolas, criadas nos fins do século XVIII, apresentavam um tipo de ensino secundário mais científico que literário, destinado àquela classe numerosa de cidadãos que eram preparados para as diversas carreiras profissionais, face às necessidades decorrentes do desenvolvimento crescente da indústria e do comércio. Ao lado dos *Gymnasium*, tradicional colégio humanista, as escolas científicas passam a ter um plano de estudos com duração, também, de nove anos (SILVA, 1969; HAIDAR, 1972; LUZURIAGA, 1990).

Na França, a educação passa a ter um lugar central a partir de 1870, após a guerra e a derrota pela Prússia. Conforme Luzuriaga (1990), a partir de então se realizam um série de reformas que passam a ser guiadas pelos princípios da escola leiga, gratuita e obrigatória; pelo estabelecimento da exigência do título de professor para o exercício do ensino primário; pela introdução da escola laica com a substituição do ensino religioso pela “educação moral e cívica”. Em relação ao ensino secundário, de 1828 a 1865, está presente o *ensino secundário especial* que visava à formação dos que buscavam as carreiras comerciais, industriais e agrícolas. Era ministrado nos Liceus ao lado do ensino secundário clássico e destinava-se a fornecer a cultura geral e as bases da formação profissional. Recebe o nome, posteriormente, e de forma definitiva em 1902, de ensino secundário moderno. Entretanto, ao lado desses estabelecimentos, continuaram existir os cursos de estudos clássicos, de caráter geral, buscado pela burguesia (SILVA, 1969; HAIDAR, 1972).

No Brasil, essa discussão também se fez presente. De um lado, os defensores da formação humanística; de outro, os defensores do ensino científico. A solução encontrada foi a diversificação dos estudos secundários, contemplando as duas propostas, ou seja, criação de

escolas voltadas à profissionalização e manutenção de estabelecimentos para os estudos clássicos, tentativa que já havia sido feita em 1857. As humanidades continuaram reservadas à elite que buscava uma formação letrada com o objetivo de chegar ao ensino superior; aos dirigidos cabia uma educação que os habilitasse a produzir com competência para o “progresso” da sociedade capitalista, por isso voltada ao preparo prático.

Dessa forma, se quanto à diversificação dos tipos de ensino secundário havia certo consenso, o mesmo não ocorria quando a discussão era a diversificação do currículo do curso secundário tradicional. Embora reconhecido o valor da ciência, era forte a defesa da formação clássico-humanista. Por outro lado, intelectuais influenciados pelas ideias positivistas, defendiam a supremacia dos estudos científicos<sup>62</sup>. Aos olhos desse grupo, o ensino das ciências não significava apenas a transmissão de conhecimentos úteis, mas o desenvolvimento de uma atitude crítica que caracteriza o espírito científico. Em nome desse espírito crítico, que deveria nortear tanto os estudos literários quanto os científicos, Rui Barbosa propõe a união indissolúvel das letras e das ciências no bacharelado através de projeto apresentado em 1882 que não chegou a ser aprovado. Outros, desse mesmo grupo, encaravam a ciência apenas como um suporte para especializações futuras. Para boa parte deles, esse conflito se resolveria com a bifurcação dos estudos secundários. Guardadas as diferenças, não se pode negar que

a questão do ensino científico assumiu especial importância na área dos estudos secundários aos quais se procurava confiar a missão mais ampla de formar integralmente o cidadão, habilitando-o, não apenas para o ingresso nos estudos superiores, mas para enfrentar, graças a um melhor preparo básico, as necessidades complexas e variadas da vida social (HAIDAR, 1972, p.120).

No bojo dessas discussões, o Ministro Paulino de Souza entendia que os estudos secundários deveriam ter por objetivo principal a formação da mocidade e não a preparação de

---

<sup>62</sup> Nas palavras de Rui Barbosa: “A ciência [...] é tãda observação, tãda exatidão, tãda verificação experimental. Perceber fenômenos, discernir relações, comparar as analogias e dessemelhanças, classificar as realidades e induzir as leis, eis a ciência, eis portanto o alvo que a educação deve ter em mira. Espertar na inteligência nascente as faculdades cujo concurso se requer nesses processos de descobrir e assimilar a verdade, é o a que devem tender os programas e métodos de ensino. Ora os nossos métodos e os nossos programas tendem precisamente ao contrario: a entorpecer as funções, a atrofiar as faculdades que habilitam o homem a penetrar no seio da natureza real, e prescrutar-lhes os segredos. Em vez de educar no estudante os sentidos, de industriá-lo a pensar, a escola e o liceu entre nós ocupam-se exclusivamente em criar e desenvolver nêle os hábitos mecânicos de decorar e repetir. A ciência e o sôpro científico não passam entre nós” (*apud* HAIDAR, 1972, p. 123).

eruditos. Nesse sentido, se posiciona no Relatório de 1869, apresentado à Assembléia Geral, na segunda seção legislativa de 1870:

Cada um dos ramos da Instrução pública exerce na sociedade grande influencia, actuando porem por modo diverso no adiantamento do espirito publico. A instrução secundária é dos três o que mais influe na educação, formando a intelligência e em grande parte o character dos que a recebem. Nelle não enxergo tamanho alcance pelos conhecimentos que adquire o alumno, como pelo desenvolvimento intellectual e qualidades de espirito que obtem por meio do estudo das materias que o constituem. Formar e fortalecer o espirito da mocidade, habilitando-a para os estudos de utilidade prática e para a vida social, é o fim principal dos estudos secundários (BRASIL, 1870b, p. 35).

O Ministro indica que o papel do ensino secundário deveria ultrapassar a função preparatória ao curso superior, no sentido de considerar a fase de estudos secundários fundamental à formação do aluno para as necessidades da vida social e das atividades práticas. Dessa forma, expõe, no mesmo relatório, sua visão do alcance do currículo:

Não importa tanto que nas línguas estranhas o alumno obtenha um vocabulario mais ou menos completo, que nas sciencias fique com mais ou menos algumas noções, como que consiga o resultado de exercitar, adestrar e alargar o espirito, dispondo-o pala aquisição dos dotes necessarios para estudos de applicação e interesse práctico. Eis porque, na reforma do plano de ensino do Imperial Collegio de Pedro II procurei tornar mais rigoroso o estudo daquelas materias que tendem a desenvolver o espirito do alumno na idade em que mais facilmente se pode dirigir, e não exigir provas tão severas nas materias que tendem mais a enriquecer a intelligencia do que robustecel-a (BRASIL, 1870b, p. 35).

Com esse propósito, o novo programa de estudos, de acordo com o Decreto n. 4.468, de 1º de fevereiro de 1870 (Anexo D), definiu que o primeiro ano seria destinado a sanar as lacunas do ensino elementar. Mesmo que o interesse dos alunos era a formação humanística, preparatória para o ensino superior, a nova matriz curricular apresentou uma maior atenção ao ensino das ciências físicas e naturais, estudadas nas últimas séries do curso. Também foi dado um tratamento mais apropriado ao ensino da matemática, distribuído nos cinco primeiros anos e de acordo com o desenvolvimento dos alunos. O estudo do português foi valorizado, estando presente como matéria independente nos três primeiros anos, além das exigências nos estudos literários abrandadas. O regulamento tornou obrigatórias as aulas de desenho, música e ginástica, antes disciplinas opcionais. De acordo com o Art. 14, somente a aula de alemão continuou a ser

facultativa, conforme definido pelo Decreto de 1862. Já as aulas de italiano e de dança foram suprimidas do currículo (BRASIL, 1870a).

Os exames finais por matéria concluída foram implantados, organizados e aplicados no Externato de acordo com o que estabeleceu o Decreto n. 4.430, de 30 de outubro de 1869. Conforme o artigo 9º, compreenderiam os exames finais: no 3º ano, os exames de geografia, aritmética e português; no 4º ano, francês, álgebra e história antiga; no 5º ano, latim, geometria e história média; no 6º ano, inglês e história moderna; no 7º ano, grego, história e corografia do Brasil, filosofia, retórica e literatura. Os exames abrangiam todo o conteúdo da matéria, ainda que ensinada, em parte, nos anos anteriores (BRASIL, 1870a). Os alunos aprovados com distinção nos exames finais em todas as matérias receberiam gratuitamente as certidões de aprovação de cada preparatório, além da matrícula do primeiro ano no estabelecimento de ensino superior escolhido pelo candidato (Art. 34) (BRASIL, 1869). Já os exames de suficiência tinham o objetivo de verificar se o aluno estava em condições de passar para o ano seguinte.

Esse sistema pretendia aliar duas questões importantes: com os exames de suficiência os alunos eram aprovados ao ano seguinte, visando a um sistema seriado de estudos; e com os exames finais das matérias determinados ano a ano, obrigava o aluno a cursar a matéria completa para, só depois, realizar o exame que lhe concederia as certidões dos preparatórios. A primeira vista, esse sistema poderia dificultar o abandono dos estudos sistemáticos, contudo o regime de matrículas avulsas foi mantido, a fim de que o colégio estivesse em condição de igualdade para competir com os estabelecimentos particulares que preparavam os candidatos às academias.

Na prática, a pressa para o ingresso no ensino superior levava a maioria dos alunos, após alguns anos de estudos regulares, a abandonar o colégio e tentar a aprovação nos exames parcelados. Nem todas as matérias eram solicitadas nos exames parcelados, especialmente os estudos científicos, por isso não interessavam à maioria dos estudantes. Isso ocasionou uma concentração de matrículas nas primeiras séries do curso, sendo que se formavam um reduzido número de bacharéis. Nesse caso, as intenções do legislador quanto à missão formativa dos estudos secundários, não se concretizam, prevalecendo os estudos fragmentados e o objetivo central de preparação para acesso ao ensino superior. Conforme Almeida (2000), em 1874, o Colégio de Pedro II concedeu diploma de bacharel em letras para apenas dez alunos (seis do externado; quatro do internato); em 1876 para 16 alunos; em 1883 somente para quatro alunos; e em 1887, para doze.

Essa função preparatória foi ainda mais acentuada no Decreto n. 6.130, de 1º de março de 1876, que alterou novamente o regulamento do Colégio de Pedro II. Com o objetivo de aligeirar os estudos requeridos para a matrícula nas faculdades, as matérias exigidas foram concentradas nas cinco primeiras séries. Assim, através do sistema de exames por disciplina, a não exigência do título de bacharel em Letras e, portanto, do cumprimento dos dois últimos anos do curso, o Colégio de Pedro II praticamente se transforma em um curso de preparatórios.

Após cinco anos de estudos, em que se concentravam os estudos de latim, português, francês, inglês, geografia e história (menos presentes) e as matemáticas, os alunos estavam aptos a se matricular em qualquer academia do Império. Por isso, as ciências físicas e naturais, o grego, o alemão e a história e geografia do Brasil se concentraram nos dois últimos anos, pois não eram obrigatórias e nem exigidas para ingressar nos cursos superiores. As lições de música, a ginástica e o desenho continuaram a ser práticas obrigatórias, mas não eram exigidas nos exames (BRASIL, 1876).

Nesse regulamento, além da distribuição das matérias em cada ano (Art. 2º), foram definidas as bases do programa de ensino de cada matéria. O Art. 9º definiu que o Reitor, juntamente com os professores, organizaria o programa de ensino a fim de ser submetido ao Inspetor Geral para aprovação. O programa poderia ser alterado de três em três anos, pelo mesmo processo. Em seguida o texto apresenta o conteúdo de cada matéria, distribuídas nos sete anos de curso (Anexo E).

A regulamentação dos exames finais, pelo Decreto n. 4.430, de 30 de outubro de 1869, continuou em vigor. No artigo 28, foi definida a lista de matérias e os anos correspondentes para os exames finais escritos e orais, realizados no Externato do Pedro II: português do 2º ano; geografia e francês do 3º ano; latim do 4º ano; aritmética e álgebra, inglês, filosofia, geometria e trigonometria e história do 5º ano; retórica e poética, física e química, cosmografia, corografia do Brasil, grego, alemão, literatura e história natural do 7º ano. Como se vê, todas as matérias exigidas nos preparatórios se concentravam até o quinto ano. A aprovação nesses exames dava direito às certidões de preparatório para o ingresso nos cursos superiores. Os exames de suficiência permaneceram com o objetivo de promoção ao ano seguinte, sendo estes somente realizados oralmente.

Como podemos verificar, a cada reforma o Colégio de Pedro II, que buscou na sua origem se distinguir quanto à proposta de ensino secundário, cada vez mais busca adaptar-se ao modelo

que pretendeu combater, a fim de adequar-se aos interesses da elite que almejava uma preparação, quanto mais rápida melhor, para os cursos superiores. Esta reforma de 1876, na prática, transformou o ensino secundário em um curso de cinco anos, permitindo ainda aos alunos, além de realizar os exames finais no próprio colégio, fazê-lo perante a Inspeção Geral ou mesmo realizar nas faculdades os exames parcelados. As chances para angariar as certidões de preparatórios eram muitas, o tempo de estudo sistemático cada vez menor.

Dois anos depois, o regulamento do colégio é alterado através do Decreto n 6.884, de 20 de abril de 1878, através do então Ministro Carlos Leôncio de Carvalho. Conforme o Relatório do Ministro Leôncio de Carvalho, de 1878, essa reforma buscou adequar-se às ideias liberais desse tempo, entendendo o legislador que a frequência livre no externato, uma maior facilidade nos exames para a obtenção do grau de bacharel em letras, o fim do caráter obrigatório do ensino religioso de maneira a respeitar as crenças individuais, representavam as tendências e manifestações dos princípios de liberdade de consciência e de liberdade de ensino (BRASIL, 1978a). Nesse sentido, ressalta, justificando a não obrigatoriedade do ensino religioso e a frequência livre:

Não só se aproximou da verdade constitucional, pois que a instrução religiosa obrigatoria é manifestamente incompatível com a tolerancia; mas também, acoroçoando o desenvolvimento intellectual dos alunos, libertou-os da escravidão do tempo, ou da frequência forçada, e isentou-os da rigorosa observancia de um programa de ensino (BRASIL, 1878a, p. 50).

O ministro acreditava que os alunos se instruiriam melhor estando desobrigados de comparecer às aulas, ou de seguir rigorosamente o programa estabelecimento. Nesse sentido, problematizou em seu relatório o quão difícil era organizar adequadamente um plano de estudos para “acomodar á intelligencia dos alumnos as materias que devem aprender: é mister proporcionar-lhes o ensino, segundo o grau de seu desenvolvimento intellectual” (BRASIL, 1978a, p. 51). Para isso, destacou que a reforma buscou distribuir as matérias de ensino de tal maneira que os alunos começassem sempre pelo mais simples e que não aprendessem determinadas matérias (que não são explicitadas, mas que se pode entender que sejam as ciências naturais) sem saber línguas e sem ter feito todo o curso de matemáticas elementares.

O curso permaneceu de sete anos, porém o currículo é reformulado. O primeiro ano de matérias elementares, previsto no plano de estudos anterior, foi suprimido, justificando o

reformador que esses conhecimentos seriam exigidos como habilitação na matrícula, a fim de aliviar o curso e permitir mais tempo para as matérias do programa. Além disso, o ministro intentava promover com a reforma a revitalização das escolas primárias, sendo que a estas caberia a preparação básica para o ensino secundário (BRASIL, 1978a).

Então, através do Decreto n. 6.884, de 20 de abril de 1878, foi alterado o regulamento do Colégio de Pedro II. De acordo com o decreto, as línguas que já se ensinavam (latim, francês, inglês, grego e alemão) foram mantidas, além de incluído o italiano. Os estudos de português foram reduzidos a uma cadeira no último ano. As matérias científicas permaneceram limitadas como na reforma anterior, mas presentes no quinto e sexto ano (Anexo F). Além das aulas previstas no plano de estudos, de acordo com o artigo 3º, os alunos do 4º, 5º, 6º e 7º ano seriam reunidos, uma vez por semana, para uma aula de latim, visto que esta, no plano geral estava presente até o 3º ano. Também, no caso do inglês (previsto no 3º e 4º ano) os alunos do 5º, 6º e 7º ano, também seriam reunidos em uma aula semanal (Art. 7º). O estudo dessas aulas consistiria em leitura de clássicos, versão, temas e análises. Não haveria exames para essas aulas, contudo sua frequência era obrigatória (BRASIL, 1878b). Assim, mesmo que aparentemente os estudos das línguas estivessem distribuídos de forma mais amena, como no caso do latim, a reforma prevê a complementação em aulas extras, o que confirma o caráter humanista da formação do ensino secundário.

O ano letivo foi estendido, as aulas passaram a iniciar em 15 de março e terminar em 30 de dezembro. No Regulamento de 1857 e anteriores as aulas encerravam no dia 31 de outubro. Para a admissão à matrícula do primeiro ano era condição o aluno ter mais de 11 e menos de quinze anos de idade e, mediante exame, mostrar-se habilitado em leitura, escrita, gramática portuguesa, aritmética até frações, sistema métrico decimal, elementos de geografia, noções dos objetos e instrução moral. Os alunos católicos deveriam ainda prestar exame de catecismo. Exames para admissão com o objetivo de reclassificação, em qualquer dos outros anos, desde que respeitada a idade, também eram permitidos. Os exames de admissão eram julgados por uma comissão composta pelo Inspetor Geral, Reitor e professores do ano pretendido pelo aluno, feitos no dia 1º de março de cada ano. (Art. 11) (BRASIL, 1878b).

Nesse regulamento, oficializam-se as matrículas parceladas em uma ou mais aulas do externato, desde que o aluno tivesse a idade mínima (Art. 16), mediante uma contribuição de 4\$000 reis (quatro mil réis) por trimestre e por matéria estudada. Também, os artigos 17 e 18

definem que qualquer pessoa, mesmo que não tivesse frequentado as aulas no colégio, poderia prestar exames vagos e, se aprovado em todas as matérias, receberia o grau de bacharel em Letras. Os alunos do colégio prestavam os exames finais por disciplina, a fim de garantir as certidões de preparatórios. Era uma espécie de exame de madureza ou, como na atualidade, os exames supletivos. Essa regulamentação agravou a situação desoladora da desoficialização do Pedro II que, na realidade, continuou sendo um curso de preparatórios, através de matérias que interessavam ao ingresso no ensino superior (BRASIL, 1878b).

Em suma, podemos dizer que essa reforma oficializou questões entendidas pelo reformador como fundamentais para “atender a fundadas e justas reclamações” (BRASIL, 1878a), além de lançar os germes de novas ideias para melhorar as condições do estabelecimento. Essas ideias estavam calcadas nos princípios liberais de liberdade de ensino, que, no Colégio começam pela liberdade do aluno de participar das aulas que quisesse, de escolher pela frequência ao ensino religioso, pela facilitação dos exames para a concessão do grau de bacharel, pela matrícula em matérias avulsas. Como resultado, multiplicaram-se as matrículas avulsas, alimentadas pelo interesse nos exames parcelados. O resultado foi a desorganização geral dos estudos regulares da mais importante escola de ensino secundário do Império. Enquanto o número de alunos matriculados no externato chegou a duzentos e sessenta e nove (269), em 1878; as matrículas avulsas perfizeram um total de duzentos e oito (208) no mesmo ano (HAIDAR, 1972). Assim, os estudos fragmentados, muito estimulados pelo sistema de exames, passam a contar com os exames parcelados no próprio Colégio de Pedro II e com prazo ilimitado de validade dos exames, definido pelo Decreto n. 2.764, de 4 de setembro de 1877.

A reforma de 1878 alterou fundamentalmente a estrutura do Colégio de Pedro II e foi o primeiro passo de Leôncio de Carvalho para a reforma geral dos estudos primário e secundário no município da corte e do ensino superior em todo o país, através do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. Essa reforma buscou concretizar o papel do Pedro II como modelo para o ensino provincial público e particular, estendendo a estes estabelecimentos as prerrogativas de que gozava o Pedro II, no caso destes seguirem o mesmo programa de estudos e atenderem a outros quesitos como o de funcionamento por mais de sete anos e terem pelo menos sessenta (60) alunos graduados com bacharelado em Letras (Art. 8) (BRASIL, 1879). Na prática, essa proposta não vigorou, mas lançou as sementes para a reorganização do ensino secundário já na República. A

influência dessa reforma na organização do ensino provincial público e particular será tratada no tópico seguinte.

Ainda, antes do fim do Império, uma última reforma altera o regulamento do Colégio de Pedro II. Através do Decreto n. 8.051, de 24 de março de 1881, feito pelo Barão Homem de Mello, as situações mais críticas da reforma anterior, como as matrículas avulsas, os exames vagos e os exames finais por disciplina, continuam em vigor. Quanto ao currículo, pela primeira vez é implantado o estudo da Língua Portuguesa como matéria, em todos os anos, exceto no sexto<sup>63</sup>, pois o mesmo passa a ser exigido como preparatório. As matérias da área de humanidades mantêm a preponderância (BRASIL, 1881).

Em função das deficiências da formação primária, visto que não se concretizaram as promessas de Leôncio de Carvalho de fortalecimento do ensino primário, conforme previsto na reforma de 1879, o primeiro ano do curso voltou a destinar-se ao aprimoramento dos conhecimentos da instrução elementar. Os estudos secundários ficaram concentrados nos seis anos seguintes, considerados suficientes para o desenvolvimento do currículo do ensino secundário. Por isso, a reforma define que deveriam ser estudadas duas línguas mortas, quatro línguas vivas estrangeiras, português, matemáticas, ciências físicas e naturais, história e geografia geral e do Brasil, retórica, poética e filosofia. De acordo com o Art. 3º, as matérias foram distribuídas pelos diversos anos do curso acompanhadas por um razoável conjunto de informações que delimitavam os conteúdos que deveriam ser abordados em cada uma (Anexo G) (BRASIL, 1881).

Mesmo com o primeiro ano destinado às matérias elementares, as regras para admissão no colégio praticamente não são alteradas, exceto a idade. O aluno deveria ter pelo menos dez anos, mas é mantido o exame de admissão em conhecimentos básicos do ensino primário (leitura, escrita, noções de matemática elementar, noções de gramática portuguesa e o catecismo para os católicos). Os pretendentes a ingressar em qualquer ano do curso, superior ao primeiro, deveriam ser aprovados nos exames finais e de suficiência de todas as matérias componentes dos anos precedentes (Art. 9 e 10) (BRASIL, 1881).

A matrícula e a frequência às aulas avulsas no externato, de qualquer ano, continuam permitidas, desde que o aluno se mostrasse habilitado nos conteúdos anteriores a essas. Os

---

<sup>63</sup> Em relação ao ensino do português é interessante observar que: não constava no plano de 1876; apareceu com menos de 1% nos de 1841 e 1878; com menos de 10 % nos de 1853 e 1857; com menos de 15 % nos de 1862 e 1870; para surgir com 27,7 % em 1881 (CHAGAS, 1980, p.20).

exames vagos para alunos que nunca cursaram aulas no colégio permaneceram para qualquer ou todas as matérias do curso, com a diferença de que a prova duraria o dobro de tempo dos alunos do colégio, para que o examinado pudesse dar maior demonstração de seus conhecimentos, sendo também interrogado em prova oral. Ao aluno aprovado em todas as matérias do curso, seja em exame vago ou exames finais, no caso de cursarem as aulas regularmente, seria concedido o grau de bacharel em Letras (Art. 14 a 16) (BRASIL, 1881).

Quanto à avaliação geral, foram aplicados dois tipos de exames: exames finais aplicados para as matérias que terminassem em qualquer ano do curso; exames de suficiência para matérias que tinham continuidade. No último caso, o aluno prestava exame do conteúdo do ano e prosseguia o estudo da matéria no ano seguinte. Era previsto prova oral para os exames finais de línguas estrangeiras; para o exame final ou de suficiência de português a análise do gênero ensinado nos anos a que se refere o exame; nos exames finais de química, física e história natural, além da prova escrita e oral, haveria prova prática, na qual, por um tempo de cinco minutos o examinador questionaria ao aluno o reconhecimento de objetos e questões relacionadas. Os exames, tanto orais como escritos eram acompanhados e examinados por uma comissão que aprovava ou reprovava o examinado (Art. 19-20) (BRASIL, 1881).

Em síntese, podemos perceber que o Colégio de Pedro II, de modelo ideal de ensino secundário, passa a acompanhar a organização determinada pelos exames de preparatórios, ainda o meio mais procurado pelos alunos que tinham condições de acesso ao ensino superior. Por isso, apesar de caracterizar-se como um curso regular de estudos, em que o aluno, num tempo de sete anos deveria adquirir um conjunto de conhecimentos, para então acessar ao nível de ensino seguinte, apenas era regularmente frequentado nos quatro primeiros anos. Assim que o aluno se considerasse minimamente preparado, buscava os exames, sejam finais ou avulsos, a fim de “eliminar”, uma a uma, a formação nas matérias necessárias para ingresso nos cursos superiores. Também, a matrícula em matérias avulsas, permitia ao aluno realizar os exames finais da mesma forma que os alunos regularmente matriculados no curso. Por isso, a cada ano diminuiu o número de bacharéis formados, ao mesmo tempo em que aumentavam as matrículas avulsas. Para se ter uma ideia, em 1884 formou-se apenas quatro bacharéis (HAIDAR, 1972). Só esse número já mostra a desmoralização da proposta original do colégio.

Essa situação permanece até a publicação do Decreto n. 9.894, em 9 de março de 1888, às vésperas da República. Esse decreto revoga os artigos 14 e 15 do Decreto n. 8.051/1881,

extinguindo as matrículas nas aulas avulsas e os exames vagos para alunos que não frequentavam as aulas do colégio (BRASIL, 1888a). Essas medidas representaram um passo importante para melhorar a qualidade do colégio. Contudo, o parcelamento dos estudos não foi eliminado, visto que permanecem em vigor os exames finais por matéria, instaurados na reforma de 1870. Essa condição não efetiva o bacharelado como pré-requisito para a matrícula nos cursos superiores. Além disso, o grau conferido pelos liceus provinciais, como trataremos adiante, não permitia o acesso direto aos cursos superiores, o que desmotivava os alunos a frequentarem todo o curso, levando-os a buscar os exames parcelados. Isso tudo dificultou a implantação de um ensino secundário regular, tanto na capital do Império, como nas províncias.

A realidade do ensino no Pedro II é destacada, em 1889, no último relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Império, pelo Ministro Antonio Ferreira Viana. Enfatizou a exigência da reorganização da instrução pública, considerando que “nenhuma das necessidades de que se recente o organismo da nossa instrução publica é mais urgente do que a constituição do ensino secundario” (BRASIL, 1889, p. 13). Nesse sentido, ressaltou que o Colégio de Pedro II, que havia sido criado como um bacharelado em Letras, a fim de formar o homem e o cidadão de elevada cultura, transformou-se, no influxo de repetidas reformas, em um instituto para o preparo aos cursos superiores, em que “o estudante procura aprender não para saber, mas simplesmente para adquirir o cabedal de noções que lhe facilite a aprovação nos exames, quando não se contenta de preparar-se apenas para a tentativa aleatoria desses exames” (BRASIL, 1889, p. 14).

De fato, a opinião do Ministro mostra de forma clara o quadro em que se encontrava o ensino secundário no Colégio de Pedro II ao final do Império. O objetivo com que fora criado não se concretizou e não atingiu com eficácia o fim de ser a instituição de ensino padrão, visto que os demais estabelecimentos nortearam-se pela lógica dos cursos preparatórios para o ensino superior. Inversamente ao pretendido, foi o Pedro II que acabou por curvar-se aos ditames do modelo irregular, tornando-se uma escola de preparatórios e sucumbindo à sua função formativa. O caráter fragmentário e desarticulado do ensino secundário brasileiro é o que prepondera durante o século XIX. Nesse sentido, concordamos com Haidar (1972, p. 95), quando afirma que “o ensino ministrado no Colégio de Pedro II foi, portanto, durante o Império um padrão ideal. O padrão real forneceram-no, [...] os preparatórios e os exames parcelados”. Nessa lógica também se inserem as políticas para o ensino secundário nas províncias e nos estabelecimentos particulares, como trataremos a seguir.

### 3.2.2.2 *A situação do ensino secundário provincial público e particular*

Foi a partir do Ato Adicional que surgem os primeiros liceus provinciais, constituídos pela reunião de cadeiras avulsas existentes nas capitais das províncias, sendo eles: o Ateneu do Rio Grande do Norte, em 1835, os Liceus da Bahia e da Paraíba, em 1836. Os estabelecimentos provinciais eram escolas preparatórias ao ensino superior, contudo os resultados positivos alcançados pelos alunos não eram reconhecidos como suficientes para a matrícula sem novas provas. Muitos jovens, mesmo iniciando os estudos nas províncias, logo os abandonavam para sua conclusão na corte ou nas províncias sedes de faculdades. Então, apesar de reconhecer às províncias o poder de legislar sobre a instrução pública, o poder central, na prática, negou o direito de conferir títulos acadêmicos com validade para todo o país.

Conforme o relatório do ano de 1845 apresentado à Assembléia Geral Legislativa, pelo Ministro do Império Joaquim Marcelino de Britto, podemos destacar aqui o número e a natureza dos estabelecimentos de ensino, bem como o número de alunos da instrução pública de doze províncias (BRASIL, 1846). A província do **Rio de Janeiro** contava com o Liceu de Angra dos Reis, criado em 1839, frequentado por cem (100) alunos; a cadeira de Latim, na capital, com vinte e três (23) alunos; as escolas públicas primárias tinham noventa e nove (99) meninos e trinta e sete (37) meninas. Conforme o relatório, estimava-se em mais de um mil (1.000) o número de alunos de ambos os sexos nos estabelecimentos públicos de instrução primária e secundária da província. O **Espírito Santo** possuía duas aulas públicas de Latim com vinte e oito (28) alunos e treze (13) escolas primárias com quinhentas e três (503) crianças.

Em **Sergipe**, havia cinco aulas públicas de latim que atendiam cento e trinta e cinco (135) alunos; a instrução primária atendia a um mil trezentos e cinquenta e oito (1.358) meninos e a duzentos e dezoito (218) meninas. Além disso, uma lei de 1844 criou as cadeiras de francês, de filosofia e de geometria, mas não estavam ainda providas de professores. A Província de **Alagoas** tinha uma aula de latim com vinte e sete (27) alunos; uma aula de francês com dezoito (18) alunos e uma de geometria com dois (2) alunos. **Goiás** contava com três aulas de Latim com sessenta e sete (67) alunos e as escolas primárias eram frequentadas por um mil cento e trinta e sete (1.137) meninos e cento e vinte e nove (129) meninas. Na **Paraíba**, o Liceu da capital contava com oitenta e um (81) alunos; três aulas públicas de instrução secundária na província recebiam

somente doze (12) alunos. Já as escolas públicas primárias atendiam um total de quatrocentos e quatro (404) meninos e trinta (30) meninas (BRASIL, 1846).

No **Rio Grande do Norte**, o ateneu da capital atendia quarenta e cinco (45) alunos nas aulas de filosofia, geometria, latim, francês e retórica; quatro aulas públicas de Latim distribuídas pela província atendiam a setenta e seis (76) alunos; as escolas primárias atendiam setecentos e novena e três (793) meninos e cinquenta e oito (58) meninas. Segundo o Presidente da Província, era “lastimoso o estado de decadência da Instrução Publica nesta Provincia pela impericia dos professores, a falta de casas comodas, e dos objectos necessarios para o ensino; tornando-se esse estado ainda mais sensível no próprio Atheneo” (BRASIL, 1846, p. 12).

No **Piauí**, havia três aulas de latim e dezessete escolas primárias públicas, mas sem informação sobre o número de alunos matriculados. No **Pará**, a instrução secundária tinha cento e trinta e dois (132) alunos e as escolas primárias em torno de um mil (1.000). No **Mato-Grosso**, sete escolas públicas primárias eram frequentadas por duzentos e quarenta e oito (248) alunos e, no ensino secundário, somente havia três aulas públicas de Latim com trinta e cinco (35) alunos. Nessa província, o estado do ensino não era nada animador, sendo que o presidente atribuía aos diminutos vencimentos dos professores e a falta de preparação de pessoas para o magistério (BRASIL, 1846).

Na Província de **Minas Gerais**, as escolas primárias públicas atendiam cinco mil, novecentas e trinta e três (5.933) crianças e sobre a instrução secundário não constava informação alguma do presidente da província. Em **São Pedro do Rio Grande do Sul**, as aulas de instrução secundária eram pouco frequentadas e se reduziam, na capital a: uma de latim com sete (7) alunos, uma aula de francês com trinta (30), uma aula de geometria e aritmética com vinte e nove (29), uma aula de filosofia com dois (2) alunos. Fora da capital, a cidade de Rio Grande contava com uma aula de latim com cinco (5) alunos, uma de francês, geografia e desenho com vinte e seis (26) alunos e a cidade de Rio Pardo uma aula de latim com oito (8) alunos. A instrução pública primária contava com um mil, trezentos e oitenta e dois (1.382) meninos e seiscentos e sete (607) meninas (BRASIL, 1846).

Como podemos verificar é grande diferença entre o número de alunos das escolas primárias das províncias em comparação com o número de alunos das aulas correspondentes ao ensino secundário. Esses dados mostram claramente a realidade quanto a elitização das escolas secundárias e o predomínio, no ensino secundário, das cadeiras isoladas, especialmente de latim,

herança das aulas régias. Os Liceus da Paraíba, Rio de Janeiro e Rio grande do Norte se constituíram a partir da junção de aulas avulsas em um único estabelecimento, o que era entendido como uma proposta para a melhoria do ensino. Na prática, pouco efeito surtiu no sentido da melhoria da qualidade do ensino, pois permaneceu a visão das aulas avulsas como preparatórias ao ensino superior, com a diferença de estarem reunidas em um mesmo local.

Em 1849, o governo Imperial encarregou Antônio Gonçalves Dias de visitar os estabelecimentos de instrução pública das províncias do Norte do Brasil (Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Bahia). De acordo com o Relatório de Antônio Gonçalves Dias, expedido em 29 de julho de 1852, os liceus provinciais ainda mantinham a característica de um aglomerado de aulas avulsas, não sendo as matérias organizadas e distribuídas por diferentes anos. “*Cada aluno estuda o que quer e como quer (salvo uma variável subordinação de materias), concluindo os seus estudos no tempo em que pode*” (DIAS, 1939, v. 2, p. 502, grifo do autor). O Liceu da Bahia, mesmo conferindo o grau de bacharel, não tinha as matérias organizadas e distribuídas por diferentes anos. Já o Liceu do Ceará concedia o grau de bacharel em um curso seriado de seis anos.

Os currículos dos liceus provinciais limitaram-se às matérias fixadas nos estatutos dos cursos superiores para o ingresso nas academias, embora com tentativas de seu enriquecimento através da ampliação dos estudos científicos, da matemática, da inclusão das línguas modernas e da criação das cadeiras de história e geografia, antes praticamente inexistentes. Na maior parte das províncias o ensino secundário limitou-se aos estudos das línguas modernas mais usuais e das línguas mortas exigidas como preparação aos exames para o ingresso no ensino superior. Essas questões ficam evidenciadas na organização dos currículos dos Liceus provinciais, de acordo com o Relatório de Gonçalves Dias, conforme segue:

**Bahia:** latim, grego, francês, inglês, física, química, botânica e agricultura, aritmética e álgebra, geometria e trigonometria, contabilidade, gramática filosófica, eloquência e belas letras, geografia e história, música, desenho, direito comercial (16 cadeiras).

**Pernambuco:** latim gramática nacional, francês, inglês, aritmética e álgebra, contabilidade, retórica, e poética, filosofia, geografia e história, desenho (10 cadeiras).

**Paraíba:** francês, inglês, latim aritmética, álgebra e geometria, retórica e geografia, filosofia (5 cadeiras).

**Rio grande do Norte:** francês, latim, retórica, filosofia (4 cadeiras).

**Ceará:** latim, francês, inglês, geometria, retórica, filosofia, geografia e história (6 cadeiras).

**Maranhão:** latim, francês, inglês, aritmética, álgebra e geometria, retórica e poética, filosofia, geografia e história (8 cadeiras).

**Pará:** latim, francês, inglês, aritmética e álgebra; contabilidade; retórica, crítica, gramática universal e poética; filosofia, geografia e história (8 cadeiras) (DIAS, 1939, v. 2, p. 502).

Conforme o relatório, se algum Liceu quisesse “introduzir no quadro do ensino secundário noções de ciências naturais e exatas tais como matemáticas puras, a química, a física, a botânica, a agricultura, a agrimensura, veem definhando esses estudos, por que não são necessários para nenhum grau literário” (DIAS, 1939, v. 2, p. 503.). Como exemplo, cita que as cadeiras de química e física e a de botânica e agricultura do Liceu da Bahia tinham apenas um aluno matriculado. Por isso, as matérias desnecessárias ao ingresso no ensino superior, acabaram sendo suprimidas, pois praticamente não havia candidatos que as quisesse frequentar.

Segundo Gonçalves Dias, o grande inconveniente da instrução secundária era de não se ocupar de outra coisa senão de preparar os moços para as carreiras jurídica ou médica. Os Liceus se resumiam às escolas preparatórias às academias, sendo consideradas “escolas más”. Isso porque, além de não ser exigido para o ingresso nas faculdades o grau de bacharel em Letras, os alunos prestavam os exames de preparatórios sem terem estudado suficientemente, em função das facilidades propiciadas, muitas vezes, pelas academias (DIAS, 1939, v. 2).

Os dados desse relatório foram resumidos pelo Ministro Francisco Gonçalves Martins, no Relatório do ano de 1852, apresentado à Assembléia Legislativa em 1853, considerados como “pouco lisonjeiro o quadro que apresenta o estado da Instrução Pública” (BRASIL, 1853c, p. 15). As causas desse estado são atribuídas à deficiência dos métodos de ensino; a problemas com a escolha dos livros escolares e com a organização dos programas de ensino; a pouca frequência e assiduidade dos alunos. Além disso, em geral não havia inspeção ou, onde ocorria, era insuficiente. Nos seminários o ensino é considerado incompleto e insuficiente para a formação do clero. Os Liceus se reduzem a preparar alguns estudantes para os cursos de Medicina e de Direito. Há falta de instituições para instruir a população nas artes e ofícios para o desenvolvimento da indústria e nos processos relacionados à lavoura para o melhor desenvolvimento da agricultura (BRASIL, 1853c).

A conclusão do relatório apontou para “a necessidade de uma reforma radical na instrução pública, dando-lhe um centro de unidade de ação que a torne uniforme por toda parte, e vá gradualmente extirpando os vícios e os defeitos que tem até aqui obstado ao seu progresso, e

desenvolvimento” (BRASIL, 1853c, p. 16). Evidentemente que essa reforma não ocorreu e a realidade do ensino secundário provincial, especialmente o público, não avançou durante o Império. O Ministro justificou a necessidade de se fazer alguns ensaios para, após verificar os resultados poder generalizar as medidas e torná-las mais completas.

A causa principal apontada pelos responsáveis pela administração provincial para a decadência do ensino nas províncias era o não reconhecimento dos exames realizados nos Liceus. Nesse sentido, Moacyr (1939) destaca alguns depoimentos de presidentes de províncias em relatórios ao Ministro do Império. Sobre o programa de estudos do Ginásio, de acordo com o presidente da província de Pernambuco, em 1875:

Nenhum privilegio gozando o estadio de estudos e obtido sem diploma, nem tendo os exames do Ginasio perante as Faculdades e Escolas superiores do Imperio, e sendo a pretensão dos alunos habilitarem-se para exame afim de matricularem-se em cursos superiores, seguir o programa de estudo admitido no instituto era um retardamento da habilitação a tal matricula; pelo que nenhum dos educandos até hoje completara o estadio. – E tendo alguns colegiais obtido da presidencia permissão para frequentar somente certas e determinadas materias, perturbando assim o programa estabelecido; e outros alcançando a mesma permissão do regedor do Ginásio; as anteriores por sucessão desses fatos, ficara ha anos completamente despresado o programa ordenado pelo regimento interno, sendo a matricula em qualquer aula inteiramente livre e á vontade do aluno, o que certamente não é o mais conveniente num instituto regularmente montado (*apud* MOACYR, 1939, v.1, p. 543).

Em termos parecidos, o presidente da província do Maranhão esclarece que “ninguém mais quis sujeitar-se a uma prova que punha em evidencia a ignorância e não dava utilidade alguma, por não serem exames do Liceu admitidos para as matriculas nas academias” (*apud* MOACYR, 1939, v. 1, p. 242). Já o presidente da província da Bahia, argumentava em 1887, frente à necessidade de reerguer o Liceu provincial:

Fôra muito para desejar que as aprovações obtidas nos exames realizados pelos alunos desse estabelecimento valessem para a inscrição nas Academias e escolas superiores do Imperio. O abatimento do Liceu, tendo ele aliás um corpo docente de reconhecida ilustração e competencia, está a exigir pronto remedio e nenhum mais proveitoso se me depara do que aquele que lhe conferisse a atribuição indicada, atribuição tanto mais natural, quanto no sistema de exames gerais de preparatorios devem as mesas ser compostas de preferencia dos professores desse estabelecimento (*apud* MOACYR, 1939, p. 187-8, v. 2).

Somava-se a essas dificuldades o crescimento dos estabelecimentos particulares de ensino, bem como professores dos Liceus que ministravam aulas particulares em suas casas. Os estabelecimentos particulares contavam com professores que eram os examinadores nas faculdades, o que levava o aluno a perceber, que por esta via, teria mais chance de ser aprovado nos exames. Na Bahia, denunciava o Diretor da Instrução Abílio César Borges, em 1856:

Ha professores que têm, em casa, um curso particular da mesma materia que é obrigado a professar no Liceu. E esse professor que recebe o dinheiro do aluno é também o seu examinador na faculdade de Medicina e não o há de reprovar. Conheci vários moços [...] que conseguiram matricular-se nela depois de um estudo de dois ou tres meses de geometria... E não estamos vendo todos os dias que os diretores de collegios procuram sempre para seus professores aqueles que comumente são examinadores de preparatórios na Faculdade, o que é para eles um chamariz infalivel de numerosos alunos? (*apud* MOACYR, 1939, p. 106, v.2).

Frente a esse quadro, Abílio também sugere os remédios para os problemas do Liceu público que, por sinal, eram comuns ou até mais acentuados nas demais províncias. As soluções apontadas também não eram exclusivas da província Bahia. São elas: tornar válido o bacharelado e os exames feitos no Liceu; reorganizar a instituição de acordo com as necessidades identificadas através da experiência; exigir maior fiscalização do diretor do estabelecimento a fim de reprimir as irregularidades; melhorar o salário dos professores a fim de ter o direito de exigir deles o cumprimento de seus deveres; proibir que lecionem em outros lugares as matérias que são responsáveis; preferir os bacharéis para ocupar empregos públicos, independente de provas; evidenciar as solenidades do Liceu, principalmente a colação de grau de bacharel em Letras (MOACYR, 1939, v. 2).

As escolas particulares satisfaziam os mais diversos interesses: de um lado os que buscavam um preparo rápido encontravam os “milagreiros” que ofereciam um serviço a bom preço; de outro, os pais que buscavam um preparo melhor para seus filhos, encontravam nos bons colégios particulares, que em função da concorrência propiciavam estímulos aos professores, a fim de garantir a melhor qualidade de ensino, o que não era realidade nas aulas públicas.

Nesse sentido, dois colégios particulares podem ser destacados pela qualidade superior e por essa razão suas influências transcendiam o próprio limite das províncias. O Colégio Caraça, de Minas Gerais, reaberto em 1856 pelos lazaristas franceses, que destacou-se pelo estudo das humanidades, realizados de forma sistemática em sete anos, reunia centenas de jovens de todos

os pontos do país. O Ginásio Baiano, fundado em 1858, foi famoso em todo o Brasil por inovar os processos para a aprendizagem das línguas vivas, pela posição de relevo em que colocou o estudo do Português, até então descuidado nas escolas públicas e particulares, por que não era exigido como preparatório, e pelos métodos de disciplina branda que empregava. Sua organização previa a frequência simultânea de três ou quatro matérias, sendo que o ensino primário e secundário, em média, tinha a duração de oito anos. Buscou também adequar o ensino às reais possibilidades dos alunos, a fim de torná-lo eficiente (HAIDAR, 1972; ALMEIDA, 2000).

Nas províncias, não havia um controle mais rigoroso das iniciativas particulares, apesar da legislação proposta por Couto Ferraz em 1849, para a província do Rio de Janeiro, e em 1854 para o Município Neutro, reproduzir-se em quase todas as outras províncias do Império durante a década de 50. Através da Lei 1.847, expedida por Couto Ferraz em dezembro de 1849, a província do Rio de Janeiro passa a atender as seguintes normas para o ensino secundário: estabelece que para dirigir estabelecimento de ensino secundário a pessoa deverá requerer licença e apresentar certidão de mais de 25 anos de idade, folhas corridas, atestado do pároco e de pais de família que comprove boa conduta, programa de ensino e projeto de regulamento do colégio, localização e situação do local onde funcionaria a escola, nomes e habilitação (diplomas ou atestados de aptidão) dos professores contratados; prevê a inspeção do colégio através de inspetores das comarcas; elaboração e entrega de relatórios semestrais explicando o número de alunos, livros adotados, disciplina e progresso dos alunos (MOACYR, 1939, v.2). Nesse regulamento da província do Rio de Janeiro, verifica-se a tentativa de propor uma forma de fiscalização e controle do ensino secundário, especialmente o particular.

Cabe aqui ressaltar as posições de Couto Ferraz, presidente da província do Rio de Janeiro, informadas através do relatório de 1853 ao seu sucessor, sobre o ensino secundário. Destacou que a instrução secundária vinha recebendo notável impulso, principalmente pelos estabelecimentos particulares, em função das orientações implantadas em 1849. Além disso, era sua opinião que as províncias deveriam preocupar-se com as escolas primárias, deixando ao encargo dos estabelecimentos particulares a instrução secundária, em função das seguintes justificativas:

[...] as provincias devem espalhar escolas primarias em todos os pontos em que forem necessárias, e ir deixando de alimentar estabelecimentos de ensino

secundario, dispendiosos e mais uteis aos filhos dos homens abastados do que ao geral da população. A pratica tem demonstrado que os liceus e collegios provinciais são, em regra, instituições pouco frequentadas e cujos professores ainda quando escrupulosamente nomeados, não tem para os ativar o incentivo do lucro, ou porque não receem a perda do lugar desde que são vitalícios, ou porque a posição em que se acham de empregados públicos pagos por ano, e não pelo numero mais avultado de alunos, como sucede aos professores particulares, não temem diminuição de vencimentos e assim, com honrosas exceções, não se dedicam muitas vezes ao ensino tão desveladamente como aqueles. *A supressão gradual desses estabelecimentos, dando lugar a aparecerem em substituição outros particulares, vigiados e acoroçados pelas autoridades, me parece que será para o futuro a mais profícua medida, para a instrução secundaria não seja m luxo dispendios.* (MOACYR, 1939, p. 220, v. 2, grifo do autor).

Essas ideias foram afirmadas por Couto Ferraz com a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município Neutro, através do Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854<sup>64</sup>, sendo em muitos aspectos modelo para as províncias, especialmente no que diz respeito a organização do ensino primário.

Essa legislação definiu, no Artigo 99, que “ninguém pode abrir escola ou outro estabelecimento de instrução primaria e secundaria sem previa autorisação do governo” (BRASIL, 1854a, p. 63). Além disso, criou o serviço de inspeção das escolas públicas e particulares no município da corte, definindo a fiscalização das instituições de ensino, especialmente em relação à iniciativa particular. O objetivo não era limitar as iniciativas, mas de habilitar as escolas a desenvolver um trabalho condizente com os interesses públicos. Esses princípios justificaram a iniciativa do legislador que colocou os estabelecimentos de ensino particular sob a supervisão oficial, bem como inaugurou, oficialmente, a política de subvenção às escolas privadas. A subvenção à iniciativa privada permitia ao governo desobrigar-se de manter escolas secundárias, consideradas dispendiosas, ao mesmo tempo em que as escolas particulares se desobrigavam de manter o ensino primário que atendia também alunos das camadas desfavorecidas. O regulamento também previa a concessão de prêmios aos estabelecimentos particulares que tivessem o maior número de alunos aprovados nos exames preparatórios da capital (BRASIL, 1854a). Com essas prerrogativas, Couto Ferraz pretendia que a qualidade do ensino se elevasse.

---

<sup>64</sup> O regulamento de 1854 dispunha sobre o ensino particular no município da Corte, conforme o Capítulo Único – Do ensino particular primário e secundário – art. 99 a 114.

Essas medidas, adotadas na capital, contribuíram de forma significativa para o aprimoramento do ensino privado. Haidar (1972, p. 173) destaca que

a publicação de relações de alunos aprovados nos exames de preparatórios realizados junto à Inspetoria Geral, acompanhada da indicação dos estabelecimentos que os haviam habilitado, serviu de propaganda aos melhores colégios e atuou como um poderoso estímulo para a melhoria dos estudos secundários na Corte.

As ideias de Couto Ferraz expostas no relatório e consagradas no decreto, não deixam dúvida que o ensino secundário não tinha como pressuposto ser estendido à população em geral, mas aos filhos das classes abastadas. Isso nos remete a afirmar que a função do ensino secundário estava vinculada a atender as necessidades de formação de intelectuais, provenientes das classes dominantes economicamente, destinados a conduzir os rumos da sociedade, visto que aos demais caberia uma formação condizente com as funções necessárias ao trabalho manual. Essa visão fica explícita nas afirmações do presidente da província da Bahia, Álvaro Tibério Moncorvo, em 1856, tendo por base o relatório do diretor de instrução, Abílio César Borges:

A mesma divisão natural da sociedade em classes inferiores, media e superior parece aconselhar e exigir estabelecimentos de instrução correspondentes, onde todas as classes sociais possam achar e receber aquela de que hão mister. Ninguém dirá por certo que para os indivíduos das primeiras camadas sociais a instrução elementar tal como se dá em escolas não seja suficiente. Ninguém dirá, porém, que este rudimento de instrução baste para os indivíduos da classe média da sociedade que, não podendo seguir as carreiras liberais ou a instrução superior tem de se entregar às industrias diversas, e a outros misteres sociais que demandam uma cultura maior de inteligência e ate conhecimentos especiais que constituem a instrução media: e conseguinte escola media chamaremos aquela que a proporcionar (MOACYR, 1939, p. 103, v. 2).

Por conta dessa visão, entende que o acesso à instrução secundária devia ser vedada pela autoridade competente aos indivíduos que, pela classe a que pertencem ou por lhes faltarem talentos para seguir as carreiras liberais ou científicas, deviam naturalmente se contentar com a instrução primária ou com uma formação profissional. Por isso, afirma:

Baratear o ensino secundario, generalizando-o, seria e parte crear uma classe de meios sábios, e quartos de sábios enfatuados e pedantes que impossibilitados de continuar os estudos superiores, e despresando a industria mecanica ou outra qualquer, tornar-se-iam inuteis e até perigosos membros da sociedade. É de fato admitido por quase todos os homens notaveis que escreveram sobre a instrução

publica, que deve haver alguma reserva no ministrar ao povo a secundaria. *Distribuindo com muita profusão e pouco discernimento o ensino secundário inspira aos mancebos das classes inferiores o desprezo dos seus iguais e o desgosto do seu estado grengendo-lhes uma especie de enganadora superioridade que mais lhes não permite...*(MOACYR, 1939, p. 105, v. 2, grifo do autor).

Era entendimento dos presidentes das províncias em geral que os Liceus não cumpriam o seu papel em relação aos interesses das famílias abastadas. Quem tinha acesso ao ensino secundário era a elite, portanto o entendimento de que poderiam pagar pelos estudos provocou ainda maior defesa do fim dos Liceus, ganhando terreno a tese da desoficialização. Por isso, o ensino secundário, considerado oneroso às províncias, era confiado à iniciativa particular (MOACYR, 1939, v. 2).

Essas posições refletem a estrutura da sociedade escravista, em que, além dos escravos serem expressamente proibidos de frequentar escolas públicas, de qualquer nível, aos pobres brancos ou escravos libertos também o acesso a instrução era restrito. Resumia-se, nas províncias, a um precário ensino primário, o que fazia do Brasil um país de analfabetos. O sentido de classe impingido ao ensino secundário, que era pago inclusive em escolas públicas, atendia a função de formar quadros intelectuais da elite, orgânicos às necessidades da nação que se constituía no contexto de afirmação do capitalismo.

Por isso, apesar das exigências legais e da fiscalização proposta por Couto Ferraz, o ensino secundário particular, na capital, se expande significativamente. Além disso, enquanto o Colégio de Pedro II era o único estabelecimento de ensino secundário público, apenas para meninos, a iniciativa privada oferecia às meninas uma instrução qualificada, nos relatórios, como secundária, embora a prioridade fosse os colégios masculinos. No quadro abaixo, conforme os dados do Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte de 1855 a 1861, verificamos a abrangência da atuação das escolas secundárias de iniciativa particular no Município da Corte em relação às matrículas no Colégio de Pedro II, escola oficial do Estado:

**Quadro 7 – Comparativo de matrículas do ensino secundário público e particular no Município da Corte (1855-1864)**

Ano	Ensino público					Ensino particular				
	Colégios		Aulas			Total de alunos (Masc.)	Colégios, escolas e aulas	Nº de alunos		Total de alunos
	Nº colégios	Nº alunos	Nº aulas	Nº alunos				Nº	Masc.	
				M	F					
1855	1	162	7	63	-	225	28	1466	722	2188
1856	1	256	-	22	-	287	31	1661	781	2442
1857	1	293	2	19	-	312	32	1697	831	2528
1858	2 <sup>65</sup>	296	-	-	-	296	29	1727	833	2560
1859	2	298	-	-	-	298	29	1752	845	2597
1860	2	303	-	-	-	303	29	1847	902	2749
1861	2	344	-	-	-	344	35	2254	1072	3326
1862	2	334	-	-	-	334	32	2301	1098	3339
1864	2	327	-	-	-	327	14 (principais)	1.557	666	2.223

Fonte: Relatórios apresentados à Assembléia Legislativa pelos Ministros de Estado.

Os números acima mostram claramente o alcance do ensino secundário particular na capital, enquanto o ensino público limitou-se a um colégio e com matrículas apenas para alunos do sexo masculino. Em termos do número de alunos atendidos, sem dúvida, o Colégio de Pedro II era o maior. A média de alunos dos colégios particulares, conforme os dados acima, variaram de setenta e oito (78) a cento e cinquenta e oito (158) alunos por estabelecimento. Nesse sentido, verifica-se um número expressivo de estabelecimentos que se disseminavam por conta da pequena atuação do Estado nesse nível de ensino. A iniciativa privada encontrou terreno fértil e, ainda, incentivo através de bolsas e subvenções do Estado. Nessa direção, em 1864, o inspetor geral da instrução do Município Neutro refere que “o ensino particular, mesmo contido pela lei e, mesmo nestas condições, prospera, progride melhor e mais depressa que o ensino oficial, tão grande é a sua força” (*apud* ALMEIDA, 2000, p. 110).

Como o ensino secundário era elitizado, tendo acesso a ele apenas uma pequena parcela da população, não é de se estranhar o incentivo do governo às escolas particulares e à sua proliferação em proporções muitíssimo maiores que as escolas públicas. Em 1868, o número de crianças nas escolas públicas era de 1% da população do Brasil, enquanto em outros países já era

<sup>65</sup> Em 1857, com o Decreto n. 2006, de 24 de outubro de 1857 o Colégio de Pedro II foi dividido em dois estabelecimentos distintos, o internato e o externato, bem como foram extintas as aulas avulsas de instrução secundária na Capital.

de 16 a 17 % (ALMEIDA, 2000). Reconhecia-se que era cada vez mais necessário aumentar o número de escolas públicas, melhorar a situação dos professores e exigir deles uma formação mais ampla.

Muitas províncias, por conta da campanha de uniformização do ensino feita pelo governo e dos resultados da capital, adotaram em sua legislação provincial as reformas propostas para a Corte quanto à organização do ensino primário e secundário. Também, aderiram à forma de fiscalização da iniciativa particular pelo poder público, que organizou uma estrutura administrativa para cuidar dessas questões. Contudo, a aplicação das leis não foi tão eficaz quanto na Corte, ficando, com poucas exceções, apenas na letra da lei. A inoperância da fiscalização, a falta de políticas para a criação e manutenção de escolas públicas provinciais, a expansão quantitativa e, em alguns casos, qualitativa da iniciativa privada acabaram por oficializar, em quase todas as províncias, a completa liberdade de ensino primário e secundário, nos anos 60 e 70. Isso favoreceu a abertura de escolas, as quais buscavam cobrir as lacunas do precário sistema provincial de ensino, especialmente em nível de instrução secundária.

Nesse sentido, na província de Sergipe, o presidente Cipriano de Almeida Sebrão, em 1873, frente as dificuldades em relação à instrução pública e a não existência de escolas particulares que já haviam sido promissoras, reformulou o regulamento com o objetivo de “animar o ensino particular, ao mesmo tempo que libertava de certas peãs [...]” (MOACYR, 1939, v. 2, p. 44). Isso significava permitir a criação de estabelecimentos particulares com exigências mínimas, conforme Resolução n. 96, de 21 de abril de 1874:

d) o ensino particular primário e secundário continua livre sem outras exigências, com relação a escola particular mais do que as informações á estatística e á inspeção anual tocante á moralidade e a profissão de um ensino subversivo da ordem publica, e com relação a escolas estabelecidas no seio da família mais do que as informações para estatística (MOACYR, 1939, v. 2, p. 48).

A liberdade de ensino era entendida como a liberdade para criar escolas, estando estas obrigadas a fornecer ao governo relatórios estatísticos e submeter-se à inspeção anual. Outra iniciativa foi a garantia de liberdade para as diferentes confissões religiosas abrirem estabelecimentos para seus adeptos. Nesse período começam os processos imigratórios e a possibilidade de abertura de escolas não apenas afeitas à religião do Estado, passa a ser uma

necessidade frente os interesses da colonização. Nesse sentido, o Diretor Geral do Pará aconselhou o presidente da província a

*facilitar a abertura de aulas e estabelecimentos particulares de instrução, com plena liberdade na escolha de seus metodos, distribuição das materias e dos professores e acoçoal-os quanto fôr possível nesse empenho, não tendo a autoridade publica sobre esses institutos sinão uma inspeção moral , da qual deve estar compreendida a da capacidade moral dos instituidores e dos professores (MOACYR, 1939, v. 1, p. 112, grifo do autor).*

Recomendou ainda que se facilitasse aos imigrantes americanos a fundação de escolas coerentes com suas crenças, através da seguinte justificativa: “Esta medida não será somente útil, mas indispensavel, pois começam a afluir para a província imigrantes das diversas seitas cristãs, cujos filhos não quererão seus pais educar senão em escolas onde não prevaleçam principios opostos aos seus” (MOACYR, 1939, v. 1, p. 112).

O entendimento de que a liberdade de ensino era fundamental para o desenvolvimento da instrução, muito mais do que a atuação do Estado, era o pensamento predominante nas províncias. Por isso, as províncias do Pará, Rio Grande do Norte, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina declararam totalmente livre o ensino, o que fez multiplicar os estabelecimentos particulares, subvencionados pelos cofres públicos provinciais. Esses estabelecimentos somente eram obrigados a informar sobre a abertura e o local de funcionamento da escola, e remeter os mapas de frequência dos alunos. Algumas províncias buscaram extinguir os estabelecimentos públicos a fim de subvencionar estabelecimentos particulares. Esse foi o caso da província do Paraná para financiar um colégio particular; da província do Mato Grosso, para a criação do seminário Episcopal; da província de Santa Catarina para subvencionar o Colégio de São Salvador, dirigido por jesuítas (BRASIL, 1870b).

Outra situação se desenhou nas províncias do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Sergipe, que optaram por suprimir os liceus e manter apenas as aulas avulsas de latim, francês e inglês. Isso porque, as dificuldades para a equiparação dos liceus e o não reconhecimento das aprovações para a matrícula nos cursos superiores levaram os pais a preferirem enviar os filhos para estudar os preparatórios na corte ou nas províncias autorizadas a aplicar e expedir as habilitações. Esse foi o caso da província de Sergipe que suprimiu o liceu, pois as famílias enviam seus filhos nas províncias vizinhas da Bahia e de Pernambuco. No liceu de São Pedro, no Rio Grande do Sul, a situação não era diferente: os alunos não tinham garantidos direitos decorrentes da aprovação nas

matérias do curso. Por exemplo, se quisessem seguir carreira de empregado público, teriam que sujeitar-se a um concurso e, para seguir no curso superior, teriam que fazer exames na Diretoria Geral de Instrução Pública da Corte (BRASIL, 1870b). Nesse sentido, entendiam os defensores da equiparação e do reconhecimento das aprovações conferidas pelos liceus, que isso era a solução para a frequência às aulas e difusão do ensino secundário nas províncias.

Frente a essa realidade, o relatório do ano de 1869 indica informações significativas sobre o estado do ensino secundário nas províncias, em que fica evidenciada a superioridade do ensino particular sobre o público. Vejamos abaixo os números apresentados nesse relatório:

**Quadro 8 – Estabelecimentos de Ensino Secundário públicos e privados nas províncias no ano de 1869**

PROVÍNCIAS	Estabelecimentos de Ensino Secundário											
	Escolas públicas						Escolas particulares					
	Nº escolas			Nº alunos			Nº escolas			Nº alunos		
	Sexo M	Sexo F	T	Sexo M	Sexo F	T	Sexo M	Sexo F	T	Sexo M	Sexo F	T
Amazonas	1	-	1	30	-	30	-	1	1	-	21	21
Pará	1	-	1	110	-	110	3	4		432	294	726
Maranhão	2	-	2	272	-	272	13	12	25	345	41	386
Piauí	3	-	3	57	-	57	-	-	-	-	-	-
Ceará	6	1	7	360	110	470	4	1	5	166	43	209
Rio Grande do Norte	2	-	2	79	-	79	-	-	-	-	-	-
Paraíba	5	-	5	100	-	100	1	-	1	56	11	67
Pernambuco	6	-	6	198	-	198	23	11	34	683	81	764
Alagoas	2	-	2	209	-	209	3	2	5	79	22	101
Sergipe	9	-	9	-	-	-	10	-	10	-	-	-
Bahia	2	1	3	272	27	299	2	-	2	367	-	367
Espírito Santo	1	-	1	217	-	217	1	1	2	-	-	-
Rio de Janeiro	7	1	8	55	16	71	22	11	33	1049	135	1184
São Paulo	3	-	3	52	-	52	1	-	1	72	-	72
Paraná	2	-	2	42	-	42	1	-	1	-	-	-
Santa Catarina	-	-	-	-	-	-	1	-	1	52	-	52
São Pedro do R.G.S	2	1	3	48	6	54	84	35	119	785	177	962
Minas Gerais	42	-	42	-	-	-	46	13	59	203	168	371
Goiás	1	-	1	99	-	99	1	-	1	32	-	32
Mato Grosso	1	-	1	50	-	59	-	-	-	-	-	-
Total	98	4	102	2250	159	2409	216	91	307	4321	993	5314

Fonte: Relatório apresentado à Assembléia Geral na segunda sessão da décima quarta legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos negócios do Império Paulino José Soares de Souza (1870b).

Conforme os dados acima, o número de estabelecimentos de ensino secundário públicos e, por consequência, o número de alunos atendidos nas províncias era infinitamente menor. Sem dúvida, dado o caráter elitizado do ensino secundário, os estabelecimentos particulares investiram justamente onde o poder público provincial pouco investiu, inclusive no ensino secundário feminino. Além disso, pelos números apresentados no Relatório de Paulino de Souza, vemos que a prioridade dos governos provinciais foi o nível primário. As escolas primárias públicas somam um total de duas mil seiscentas e duas (2.602) - destas, um mil setecentos e setenta e cinco (1775) para o sexo masculino e oitocentos e doze (812) para o sexo feminino -, enquanto as escolas particulares correspondiam a setecentos e setenta e seis (776) - quatrocentas e doze (412) para o sexo masculino; duzentas e sessenta e sete (267) para o sexo feminino; noventa e sete (97) sem informação da destinação quanto ao sexo. Respectivamente, atendiam noventa e um mil, cento e dezesseis (91.116) – sessenta e quatro mil setecentos e quarenta e dois (64.732) masculinos; vinte e quatro mil, oitocentos e trinta e cinco (24.835) feminino; quinhentos e quarenta e nove (549) sem informação quanto ao sexo - e dezesseis mil, quinhentos e oito (16.508) alunos - dez mil, trezentos e seis (10.306) do sexo masculino; seis mil e trinta e três (6.033) do sexo feminino; cento e sessenta e nove (169) não informaram o sexo (BRASIL, 1870). Observando-se o número de alunos atendidos nas escolas primárias, em comparação com o número de alunos das escolas secundárias, conforme o quadro anterior fica ainda mais evidenciado o quanto era restrito o acesso ao ensino secundário. Assim, a realidade do ensino secundário provincial público é sintetizada pelo Ministro do Império Paulino de Souza da seguinte forma:

O numero das escolas publicas de instrucção secundaria está comparativamente com o das particulares na razão inversa das de instrucção primaria; avulta o das particulares. A causa é conhecida, e tem explicação nos lucros que deixa o ensino secundario procurado pelos filhos das familias mais abastadas, encarregando-se os directores de collegios e professores, menos de instruir os alumnos do que de dispor-os para os exames de admissão nos cursos de instrucção superior (BRASIL, 1870b, p. 47)

Quanto ao currículo, as escolas secundárias particulares não inovaram. Como nos Liceus provinciais, o currículo ficou restrito às disciplinas exigidas como preparatórios, determinadas pelos Estatutos dos cursos superiores. O sistema de estudos parcelados continuou a imperar até mesmo nos melhores estabelecimentos. Na grande maioria, as matérias preparatórias eram estudadas aos pares, à escolha dos alunos ou conforme o sistema de pré-requisitos estabelecidos,

sendo que após a conquista dos certificados de aprovação nos exames públicos eram imediatamente abandonadas. Poucas escolas organizaram os estudos secundários em cursos seriados. A “qualidade” dos estabelecimentos particulares era avaliada em função do número de alunos aprovados nos exames de preparatórios. Então, o interesse pela aprovação nos exames era o motivo principal para a procura e permanência dessa estrutura de ensino. Uma amostra dos doze estabelecimentos particulares para o sexo masculino no município da corte, nos permite perceber a organização do currículo, que foi semelhante nas demais escolas, sejam provinciais públicas ou particulares.

**Quadro 9 – Mapa das matrículas de Instrução Secundária nos doze estabelecimentos particulares, para o sexo masculino, mais frequentados do Município da Corte em 1867 (Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, em 8 de abril de 1868)**

Colégios	Total de matrículas na Instrução Secundária	Matrículas por matéria											
		Francês	Inglês	Latim	Geografia Geral	História Geral	Retórica Poética	Filosofia	Aritmética	Álgebra	Geometria	Matemáticas	Desenho
Colégio do Mosteiro de São Bento	248	116	57	108	59	53	7	29	-	-	-	70	-
Colégio Victorio	222	162	91	101	97	32	3	19	37	-	-	68	22
Colégio Pinheiro	159	96	24	72	56	8	-	-	66	33	10	-	1
Colégio Marinho	210	106	80	91	20	27	9	25	66	38	46	-	-
Colégio Episcopal de São Pedro	108	72	67	77	73	14	12	10	84	7	20	-	12
Colégio do Padre Guedes	164	104	83	80	-	52	19	46	104	44	62	-	18
Colégio Ateneu Fluminense	127	103	45	93	73	23	5	20	28	17	19	-	7
Colégio São Luiz	68	68	-	23	40	-	-	-	68	-	-	-	-
Colégio Santo Antonio	77	75	23	50	38	9	-	-	-	-	-	14	6
Colégio Santa Cruz	38	39	10	34	12	5	-	3	-	-	-	26	-
Colégio São Sebastião	40	32	14	14	20	-	-	-	28	-	-	-	3

Colégio São Salvador	72	56	28	59	12	4	-	1	-	-	-	4	7
Total de matrículas	1533	1029	522	802	500	227	55	153	481	139	157	182	76

Fonte: Adaptado do Relatório apresentado à Assembléia Geral na segunda sessão da décima terceira legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império José Joaquim Fernando Torres (BRASIL, 1868b).

As matérias mais procuradas eram as humanísticas, com destaque para as línguas (francês, inglês e latim). A geografia e a história figuraram com um número razoável de matrículas, juntamente com a aritmética. A retórica e a poética perderam espaço e nas demais o número de alunos interessados não era significativo. Além dessas matérias, muitas escolas ofereciam aulas de música, dança, italiano e alemão se o número de alunos interessados compensasse o pagamento dos professores. Em um estabelecimento, era oferecida aula de natação e em alguns outros, aulas de ginástica. As matérias científicas como física, química e história natural praticamente não fizeram parte dos currículos dos estabelecimentos particulares durante o Império, especialmente porque não eram exigidas nos exames para o ingresso nos cursos superiores.

Aos estabelecimentos particulares era perigoso, do ponto de vista financeiro, organizar “os estudos simultâneos, seriados, metódicos e de razoável duração, estudos que formassem e não se reduzissem a um mero adestramento, não eram os que melhor se ajustavam ao funesto sistema de exames parcelados preparatórios” (HAIDAR, 1972, p. 205). Nesse sentido, as escolas particulares ajustaram-se ao padrão obrigatório oficial, atendo as exigências dos exames públicos.

Já o ensino secundário feminino apresenta uma organização e um caráter diferenciado quanto a sua função social. Em primeiro lugar, só em meados do século XIX é que se tornou mais comum a prática de confiar a educação das meninas aos colégios através da iniciativa particular, com pouquíssima participação do poder público. Antes disso, a vigência dos costumes portugueses, de atrelar a mulher ao lar, levava as famílias de posses a realizar a educação das meninas no aconchego das casas da cidade ou das casas grandes das fazendas. De acordo com a tradição portuguesa, para a mulher, “o melhor livro é a almofada e o bastidor” (HAIDAR, 1972, p. 233). Esse ensino se limitava, em geral, às primeiras letras e ao aprendizado das prendas domésticas e das boas maneiras.

O currículo se restringia à leitura e à escrita, às noções de música e de dança, aos bordados finos e aos quitutes caseiros e, as vezes, à língua francesa. Mesmo com a implantação de colégios femininos, na essência, a formação permaneceu atrelada à função de formar a mulher pertencente às classes abastadas para ser uma dama. Para esse fim, os primeiros colégios, criados por senhoras estrangeiras e em regime de internato, ensinavam leitura e escrita, cálculo, dança, piano, trabalhos de agulha, regras de etiqueta e uma ou duas línguas estrangeiras (HAIDAR, 1972). Nesse sentido, vale aqui expor as impressões de Elisabeth Agassiz<sup>66</sup>, sobre a instrução da mulher brasileira em meados da década de 1860:

A educação que se lhes dá - [...] – limitada a um conhecimento passável da língua francesa e de musica, as deixa na ignorância de grande número de questões gerais; o mundo dos livros lhes é fechado, pois o numero de obras portuguesas que lhes é permitido ler é muito reduzido, e o das obras escritas em outras línguas, que estão ao seu alcance, é ainda menor. Elas sabem pouca cousa da historia de seu país, quase nada da de outras nações, e não parecem suspeitar que possa haver uma outra fé diversa da que domina no Brasil; talvez nunca tivessem ouvido da “reforma”. Elas mal imaginam que um mundo de pensamentos se agita fora do seu pequenino mundo e suscita constantemente novas fases na vida dos povos e dos indivíduos. Enfim, alem do circulo estreito da existência domestica, não há mais nada para elas (*apud* HAIDAR, 1972, p. 235).

Essas impressões muito bem expõem o quanto o ensino secundário feminino era limitado, visto que Agassiz se refere somente às mulheres da elite. A grande maioria das mulheres nem esse tipo de instrução tinham e permaneciam completamente analfabetas, o que também ocorria com a maioria dos homens<sup>67</sup>. Conforme os dados de 1869, apresentados no Quadro 8, a instrução secundária feminina, nas províncias, foi prerrogativa dos colégios particulares, nos quais teriam frequentado novecentas e noventa (993) alunas, contra cento e cinquenta e nove (159) nas escolas públicas, muito distante dos números do ensino masculino, quatro mil, trezentos e vinte e um (4.321) e dois mil, duzentos e cinquenta (2.250), respectivamente. Esses dados confirmam uma característica do período, não restrita ao Brasil: uma sociedade patriarcal e machista, na qual pertencia aos homens a vida pública e às mulheres a vida privada. Assim, se a função principal do ensino secundário era preparar ao ingresso no ensino superior e se este, até o final do Império, é

---

<sup>66</sup> Esteve no Brasil nos anos de 1865 e 1866, acompanhando a excursão científica do marido, Luiz Agassiz.

<sup>67</sup> O mapa do analfabetismo na Corte, conforme relatório de Cunha Leitão apresentado à Câmara dos Deputados, em 1875, era o seguinte: na população geral, entre os homens eram analfabetos 68.716, sendo que sabiam ler e escrever 65.164 (51,3% dos homens eram analfabetos); entre as mulheres sabiam ler 33.992 contra 58.161 analfabetas (63,1% das mulheres eram analfabetas) (HAIDAR, 1872).

considerado impróprio às mulheres, cabia às escolas secundárias femininas prepará-las, não para aprimorar as culturas literárias e científicas, mas para as funções consideradas apropriadas a sua condição intelectual (no século XIX, considerada inferior ao do homem) e à função social reservada a ela na administração do lar e na educação dos filhos. Essa tendência se pode identificar, conforme os dados das matrículas em doze estabelecimentos particulares femininos do Município da Corte, que as matérias mais frequentadas eram francês, geografia geral, desenho, música vocal, piano e dança (BRASIL, 1868b), além das prendas domésticas já bem orientadas pelas próprias mães.

Fora essa função, a outra admitida nesse período para as mulheres, principalmente ao final do Império, foi a preparação da mulher para a atividade docente junto a educação da infância (escola de primeiras letras). Para essa função, considerada um prolongamento da missão de ensinar e educar os filhos, própria da sua natureza, a tese, tranquilamente admitida, da inferioridade do sexo feminino, não era considerada um problema para o desempenho da tarefa docente (HAIDAR, 1972)<sup>68</sup>.

Nesse sentido, Rodolfo Epifânio de Souza Dantas, em Relatório do ano de 1881, apresentado à Assembléia Geral Legislativa, afirma a necessidade primordial do desenvolvimento da educação do sexo feminino, tendo em vista que esta já era uma questão fundamental das sociedades mais cultas e desenvolvidas. Países como os Estados Unidos, Alemanha e a França servem de modelo e fundamentam a argumentação do Ministro. Este entende que a igualdade do homem e da mulher perante a instrução é uma necessidade fundamental, visto que as estatísticas demonstram que as

mulheres procuram a escola com muito mais empenho que os homens, sendo mais assinalado o proveito que tiram, e atestando por uma frequência mais ativa, mais ascendente, mais larga, a sua curiosidade e a sua capacidade de aprender. D'ahi a aptidão da mulher para ensinar, e o seu papel imprescindível, preponderante e fecundissimo na educação aparece com toda a evidencia (BRASIL, 1882, p. 10).

---

<sup>68</sup> Dada a delimitação deste estudo, optamos por não aprofundar as questões concernentes ao ensino secundário de formação para o magistério – a escola normal, por esta estar vinculada ao ensino secundário profissional. Nosso objetivo, com a exposição acima, foi diferenciar as funções do ensino secundário masculino e feminino no referido período. Para um maior aprofundamento, indicamos Haidar (1972, cap. V); Moacyr (1939, v. 1 e 2; 1940), sobre a instrução nas províncias identifica-se uma discussão permanente em todo o período sobre a necessidade da criação de escolas normais para a formação de professores para o ensino primário, em função da precariedade amplamente denunciada; Castanho (2004); Almeida (2006).

Além disso, argumenta também que se economizaria tempo e dinheiro se à mulher fosse dada uma instrução “enciclopédica”, pois “instruindo o homem instrue-se apenas um homem; instruindo a mulher, instruem-se quantos a cercam e a seus filhos, accende-se um fóco de luz cujas irradiações estendem-se ao infinito”. Assim, mesmo com uma proposta de educação ampla, que se deduz pelo termo “enciclopédica”, a função do ensino continua atrelada as funções sociais da mulher como esposa e mãe. Nesse caso, a esta “vocação” de educadora dos filhos, se estende a função de educar as crianças do ensino elementar. Além disso, uma questão de ordem econômica também faz parte da defesa dessa posição. Argumenta que os americanos foram os primeiros a reconhecer que as escolas primárias dirigidas por mulheres apresentavam melhores resultados e com dispêndio menor, pois “a mulher póde viver mediante retribuição mais modica” (BRASIL, 1882, p. 11). Portanto, a estas questões estava associada a defesa para a criação de escolas secundárias femininas.

Mesmo que essa tenha sido uma discussão nascente já no fim do Império, podemos destacar como experiências inovadoras para o ensino secundário feminino, no Rio de Janeiro, o Colégio Progresso (1878) e o curso noturno gratuito para o sexo feminino, de iniciativa particular, instalado nas dependências do Externato do Colégio de Pedro II (1884); e, na província de São Paulo, a Escola Americana de frequência mista (1887) e o Colégio Piracicabano (1881).

O Colégio Progresso, conforme os Estatutos e o Regulamento Interno, estava organizado em três graus de ensino, segundo o modelo americano: curso primário de 1º e 2º graus e curso secundário no qual se desenvolvia um amplo currículo com as seguintes matérias: português, francês, inglês, zoologia, botânica, química, física, geografia e cosmografia, história universal, aritmética, geometria plana, declamação, desenho linear, calistenia e ginástica; curso superior que completava a educação das jovens com estudos de geologia, trigonometria, história comparada, lógica, retórica, literatura das três línguas, declamação, e pedagogia para as que se destinassem ao magistério (HAIDAR, 1972).

O curso noturno gratuito instalado no Pedro II foi criado por Jose Manoel Garcia e inspirado nas escolas secundárias para meninas da França, criadas por lei, em 1880. O curso tinha duração de cinco anos e era composto pelas seguintes matérias: português, italiano, francês, inglês, alemão, latim, matemáticas elementares, geografia, história geral, cosmografia, corografia do Brasil, história do Brasil, retórica e poética, história literária, literatura novo-latina, literatura

nacional, gramática histórica da língua portuguesa, filosofia racional e moral, ciências físicas e naturais, higiene, economia doméstica, legislação usual e pedagogia (BRASIL, 1887). Esse curso recebia um subsídio anual do governo, de acordo com as verbas destinadas às despesas com cursos noturnos, mas se manteve em função dos professores ensinarem gratuitamente e do apoio das senhoras da sociedade para a vigilância das alunas.

Constam dados desse curso nos relatórios, a partir do ano de 1886, sendo que neste frequentaram as diversas aulas do curso cento e vinte (120) alunas, num total de duzentos e cinquenta e oito (258) matrículas nas diversas matérias (BRASIL, 1887). Em 1887, matricularam-se cento e vinte e nove (129) alunas, mas frequentaram entre cinquenta (50) e sessenta (60) apenas algumas das matérias do amplo currículo que compunha o plano de estudos, sendo elas: religião, português, italiano, francês, inglês, alemão, latim, geografia e matemáticas elementares (BRASIL, 1888b). Já em 1888, matricularam-se somente cinquenta e seis (56) alunas nas matérias de religião, português, italiano, francês, inglês, alemão, latim, música e ginástica (BRASIL, 1889). Como se verifica, o número de alunas foi decrescendo e as matérias mais procuradas, apesar do amplo currículo, se resumiram às línguas e conhecimentos culturais como a música e a dança.

Na província de São Paulo, a escola Americana atendia alunos de ambos os sexos e possuía uma cadeira especial para a formação pedagógica das meninas que se destinassem ao magistério. O Colégio Piracicabano, fundado por Marta Watts, sob a orientação da Igreja Metodista Americana, oferecia o curso secundário composto das seguintes matérias: latim, francês, inglês, português, história pátria, história universal, aritmética, álgebra, geografia e cosmografia, física e química, anatomia, história sagrada, literatura, desenho, música e trabalhos de agulha (HAIDAR, 1972).

Como exposto acima, não sendo o objetivo dos colégios femininos a preparação para o ensino superior, estes acabaram propondo um ensino seriado e muito mais sistemático que os colégios masculinos. Além disso, “os planos de estudos incluíam, ao lado dos estudos literários e científicos e das atividades manuais próprias ao sexo, uma cadeira de pedagogia, destinada a preparar para o magistério as alunas que o desejassem” (HAIDAR, 1972, p. 249). Contudo, entre a proposta e a prática houve certa distância, como se identificou em relação ao plano de estudos proposto e o concretamente aplicado no curso noturno feminino, instalado no Pedro II. De fato, nesses cursos, se privilegiou as matérias e os conhecimentos vinculados à tradição em relação à

educação da mulher da elite, para que esta cumprisse o papel social a que estava destinada de acordo com a cultura portuguesa.

Já para o ensino masculino, no final da década de 1880, eram raros os estabelecimentos particulares que propunham uma estrutura de instrução secundária em cursos regulares e seriados. Como exemplo desse esforço renovador, no fim do Império, podemos citar o Colégio Caraça (Minas Gerais) e o Colégio Abílio (Minas Gerais e Rio de Janeiro), que ofereciam estudos diferenciados na tentativa de fugir à influência dos exames parcelados.

O Colégio Caraça destacava-se pela qualidade dos estudos humanísticos, conservando nesse período sua antiga estrutura, através do curso de humanidades de sete anos. Em cinco anos era ministrado latim e os fundamentos e primeiros princípios de todas as outras ciências e letras. No sexto ano eram ministradas história, retórica, matemática e literatura. No sétimo, o estudo era completado com filosofia e ciências naturais (HAIDAR, 1972).

O primeiro Colégio Abílio foi fundado na Capital do Império em 1871, por Abílio César Borges, o Barão de Macahunas, tendo funcionado até 1880. Em 3 de fevereiro de 1881, Abílio César Borges transfere-se para Barbacena, em Minas Gerais, e funda um novo Colégio Abílio, que funcionou até 1888, quando decide voltar ao Rio de Janeiro. Em 1883, o colégio foi reaberto na corte pelo filho do educador fundador, Dr. Joaquim Abílio Borges, que o dirigiu com seu irmão, Abílio César Borges Filho, até sua extinção em 1911. Essa instituição apresentava uma organização seriada em sete anos, mas podendo ser reduzida em quatro ou cinco anos, dependendo da dedicação e capacidade dos alunos. Seu currículo compreendia os preparatórios exigidos para a matrícula nas faculdades do Império. Deu ênfase ao ensino das línguas através da prática de falar o francês e o inglês, bem como o ensino teórico e prático da língua alemã (HAIDAR, 1972; SAVIANI, 2007).

Nesse colégio, diferentemente do Caraça, estavam presentes de forma significativa as matérias científicas. Prevaecem até o 4º ano os estudos das línguas e o curso prático de aritmética. A geografia e a história estão presentes, ambas, até o 3º ano, a geografia no 4º e a história no 5º e 6º ano. A partir do 5º ano estavam presentes os estudos das matérias científicas e matemáticas. Em todos os anos, matérias como a dança, música, educação física e religião estavam presentes (Anexo H) (HAIDAR, 1872). Apesar dessa proposta diversificada, há predominância dos estudos requeridos para os exames preparatórios nos primeiros anos, permitindo ao aluno prestar exames antes da conclusão do curso. Mesmo assim, esse é um

exemplo de escola secundária que primou por estudos mais completos, contemplando as diversas áreas do conhecimento, apesar de prevalecer os estudos humanísticos, característica central da instrução secundária no Império.

Contudo, as experiências inovadoras para o ensino secundário masculino, acabaram sendo preteridas aos cursos parcelados preparatórios para os exames que habilitavam ao ingresso no ensino superior. Isso porque esses estabelecimentos, públicos ou particulares, não possibilitavam ao aluno o ingresso nos cursos superiores através do certificado de bacharel, conforme privilégio concedido ao Colégio de Pedro II. Dessa forma, através do decreto n. 7.247 de Leôncio de Carvalho, em 1879, último dispositivo legal do Império, ocorreu a tentativa de equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário provinciais, sejam públicos ou particulares, ao Colégio de Pedro II. Essa posição foi defendida pelo Ministro Leôncio de Carvalho, no Relatório à Assembléia Legislativa, no ano de 1878, em que assim se posicionou:

Existem nas provincias, é verdade, estabelecimentos consagrados a esse ramo da instrução; mas elles, além de organizados e regulados de modo diferente, são geralmente pouco frequentados; para o que concorre principalmente a ausencia de garantias ao resultado dos seus estudos e exames, que nenhum valor têm perante ao cursos superiores.

Fundando-se nas provincias estabelecimentos organizados à feição do Collegio de Pedro II, e concedendo-se àquelles as vantagens de que este goza, subentendida a inspecção e vigilancia do Governo Imperial, a consequencia natural será a elevação do nivel da instrucção secundaria no Imperio (BRASIL, 1878a, p. 54).

E foi nesse sentido que o decreto estabeleceu que o governo poderia auxiliar os estabelecimentos de ensino secundário em que se ensinassem todas as matérias exigidas como preparatórios para a matrícula nos cursos superiores do Império, concedendo aos que tivessem um funcionamento regular por mais de cinco anos e pelo menos sessenta alunos aprovados em todas as matérias, a prerrogativa dos exames serem válidos para a matrícula nos cursos superiores (Art. 7º). No Art. 8, estabelece que caberia ao governo, conceder aos estabelecimentos de instrução secundária, sejam provinciais ou particulares, as mesmas prerrogativas de que gozava o Colégio de Pedro II, desde que seguissem o mesmo programa de estudos, tivessem funcionamento regular por mais de sete anos e aprovados pelo menos 60 alunos graduados como bacharéis em Letras (BRASIL, 1879). Como se vê, esse decreto ampliou o incentivo às escolas provinciais e particulares, apesar de não serem poucas as exigências a que estavam submetidas

para tornarem-se equiparadas ao Pedro II. De fato, havia uma política de controle do ensino secundário pelo poder central, ao mesmo tempo em que tornava o ensino secundário extremamente elitizado.

Também previa o auxílio do governo, no município da corte e nas províncias, às escolas profissionais e às escolas especiais e de aprendizado, destinadas: as primeiras a dar instrução técnica de interesse das indústrias dominantes ou em áreas em que haja interesse de criá-las; as segundas ao ensino prático das artes e ofícios, conforme as necessidades e condições das localidades (Art. 9º) (BRASIL, 1879). Estavam dadas aqui as diretrizes iniciais que permearam a divisão da instrução secundária em propedêutica e profissionalizante, ao longo da história da educação brasileira.

Importante ainda destacar que a essência dessa reforma foi declarar o ensino primário e secundário livre no Município da Corte e o ensino superior, em todo o Império, desde que garantidas as condições de moralidade e higiene, verificadas através de inspeção das autoridades educacionais (Art. 1º). A liberdade do ensino era considerada pelo Ministro a primeira medida a realizar-se para o impulso indispensável que a educação nacional exigia. Nesse caso, entendia que “o Estado não é infallível nem pode arrogar-se o monopólio do saber”, mas cabe a ele a “necessária inspeção para verificar se os estabelecimentos possuem as indispensáveis condições de moralidade e higiene, nenhum inconveniente poderá receiar a sociedade, antes muito terá a lucrar com a decretação da liberdade do ensino” (BRASIL, 1878a, p. 24). Esse dispositivo da liberdade de ensino, já de fato presente na maioria das províncias, passa a ser referendado pela legislação da capital do Império que, não só nesse momento, serviu de modelo à educação provincial e particular.

De todas as previsões legais do decreto, somente a isenção do estudo da religião foi cumprida. As demais determinações, que implicavam em recursos, não se efetivaram, conforme explicitado por Leôncio de Carvalho, no relatório de 1879, em que clama pelas aprovações legislativas para a completa execução da reforma (BRASIL, 1879). Mesmo assim, a facilidade nas concessões para o funcionamento dos estabelecimentos privados, tanto de ensino primário como secundário, na corte como nas províncias, multiplicou o número de escolas em locais de maior concentração urbana, especialmente a partir da década de 1870. O ensino secundário e o ensino profissional, exceto o ensino normal, estavam praticamente todo na mão da iniciativa privada. Isso consagrava o consenso e a defesa da liberdade de ensino, proclamada pelos liberais

e positivistas, chegando à defesa da própria exclusão do Estado da tarefa educativa. Então, toda a discussão no nível das instâncias governamentais, quanto à propagação do ensino, esteve vinculada em conceder liberdade de criar escolas aos particulares. Não foram propostos projetos chamando à responsabilidade o Estado, a fim de satisfazer as necessidades educacionais do país. Isso porque, como conclui Haidar (1972, p. 198),

os efeitos da iniciativa particular pareciam, pois, justificar as esperanças que nela se depositavam. A pujança da contribuição privada e a crença de que, uma vez totalmente livre, mais se expandiria, foram as principais motivações dos esforços envidados em prol de sua libertação.

Para as províncias, as diretrizes da reforma que previam a equiparação dos liceus provinciais ao Pedro II e a extinção dos exames só foram efetivadas na República que herda dois problemas essenciais em relação à organização do ensino secundário: primeiro, o desafio de atender, de modo satisfatório, o papel propedêutico desse ensino; segundo, de buscar superar a concepção preparatória, em favor do conceito formativo e da própria formação profissionalizante.

Durante a década de 1880, as vésperas da República, muitas defesas foram feitas em prol do fim dos exames parcelados e a instituição do exame único de madureza. Em 1889, Rui Barbosa defendeu o exame de madureza como único meio de liberar a iniciativa privada dos rígidos padrões oficiais, através da realização dos exames nos próprios estabelecimentos, sob a supervisão de representantes do ensino superior (HAIDAR, 1972).

Isso porque, se por um lado houve a conquista da liberdade de abrir escolas, vigente de fato na corte e de direito na maioria das províncias por outro, era necessário conquistar “a liberdade de organização dos cursos e programas, já autorizada pela reforma de 1854, porém inexistente de fato em virtude das limitações impostas pelos preparatórios e pelo sistema de exames parcelados” (HAIDAR, 1972, p. 207). Se os exames de madureza fossem feitos em cada estabelecimento, como propunha Rui Barbosa, os estabelecimentos particulares estariam livres das limitações dos programas impostos pelos exames parcelados. Entretanto, essas propostas não passaram de projetos discutidos sem efetivar-se a aprovação. Por isso, tanto a iniciativa privada como os liceus públicos, mantiveram sua organização e planos de estudos atrelados aos interesses dos alunos que buscavam os exames que permitiam o ingresso nos cursos superiores.

Mesmo levando em consideração o objetivo dos alunos de ingressar no ensino superior, a organização dos Liceus públicos provinciais não atendia, por vezes, a expectativa de uma

preparação rápida para os exames, o que gerou a diminuição das matrículas nesses estabelecimentos. Essa realidade contribuiu para o aumento das matrículas nas escolas particulares, o que fortaleceu a política de subvencionar a iniciativa particular para oferecimento do ensino secundário através de prêmios por serviços prestados ou em troca de instrução gratuita de certo número de alunos; incorporação aos estabelecimentos particulares de cadeiras públicas subvencionadas para as crianças carentes; contratos para a administração de colégios e de escolas (HAIDAR, 1872).

De acordo com o Relatório apresentado pelo Ministro do Império, Pedro Leão Velloso, à Assembléia Geral Legislativa, o número de estabelecimentos da iniciativa particular na área dos estudos secundários era consideravelmente superior. Possivelmente a diferença era maior, pois grande parte das estatísticas do ensino secundário particular não era conhecida pelos poderes públicos, visto que na maioria das províncias o ensino era totalmente livre e nem sempre informados aos presidentes das províncias. O quadro abaixo revela o número de estabelecimentos secundários públicos e particulares das províncias no ano de 1882:

**Quadro 10 – Número de estabelecimentos secundários públicos e particulares das províncias no ano de 1882**

Tipos de estabelecimentos	Nº de estabelecimentos				Nº de alunos		
	Para homens	Para mulheres	Mistos	Total	Homens	Mulheres	Total
Liceus ou colégios do Estado	1	0	0	1	100	0	100
Liceus ou ateneus provinciais	21	0	0	21	2.972	0	2.972
Aulas públicas avulsas de ensino secundário ou clássico	36	0	0	36	711	0	711
Pensionatos ou colégios particulares	121	60	1	186 <sup>69</sup>	2.560	721	3.731 <sup>70</sup>
Aulas particulares do ensino secundário ou clássico	8	1	0	9	315	0	315
Escolas normais	5	2	15	22	952	561	1.513
Seminários menores	10	0	0	10	733	0	733
Institutos de ensino profissional	6	0	1	7	276	76	352
<b>TOTAL</b>	<b>208</b>	<b>63</b>	<b>17</b>	<b>292</b>	<b>8.619</b>	<b>1.358</b>	<b>10.427</b>

<sup>69</sup> Nesse total estão incluídos quatro estabelecimentos particulares da província do Rio de Janeiro, que não foram discriminados quanto ao público que atendia, por se ignorar a que sexo ministravam o ensino.

<sup>70</sup> Nesse total estão incluídos quatrocentos e cinquenta (450) alunos dos estabelecimentos particulares da província do Rio de Janeiro, por falta da discriminação dos sexos.

Fonte: Relatório apresentado à Assembléia Geral na terceira sessão da décima oitava legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império Pedro Leão Velloso (BRASIL, 1883).

Dados do mesmo relatório mostram a decadência do ensino público provincial secundário ao longo do Império. O Liceu Provincial da Bahia, em 1837, ano seguinte à sua fundação, contava com quatrocentos e seis (406) matrículas, enquanto que, em 1883, esse número reduziu-se a sessenta e dois (62) alunos; a província do Rio de Janeiro que, ao longo do período chegou a ter liceus, em 1883, contava com três aulas públicas avulsas, em vias de extinção, frequentadas por trinta e quatro (34) alunos; a província de São Paulo possuía uma única aula pública, com trinta (30) estudantes (BRASIL, 1883; HAIDAR, 1972).

De acordo com os números apresentados, podemos destacar algumas conclusões quanto à distribuição do ensino secundário no Brasil, durante o Império: a atuação do Governo Geral limitou-se à constituição e à manutenção de apenas um colégio público, o Pedro II; os liceus ou ateneus provinciais públicos atendiam somente aos alunos do sexo masculino e em pequeno número; o número de estabelecimentos particulares, sejam colégios ou pensionatos, tanto para o sexo masculino (cento e vinte e um - 121) como feminino (sessenta - 60), possibilita concluir a predominância do ensino secundário particular e o descaso do poder público, tanto provincial como central, para com este nível de ensino; as escolas secundárias para o sexo feminino estiveram quase que totalmente vinculadas à iniciativa privada; somente o número de aulas públicas avulsas (trinta e seis - 36) é superior ao número das aulas particulares (nove - 9), visto que estas eram oferecidas nas próprias faculdades o que estimulava o aluno pela possibilidade de aproximação ao curso de seu interesse e maior objetividade na preparação para os exames parcelados.

Assim, diante das dificuldades do ensino secundário nas províncias, duas soluções, de cunho centralizador, foram discutidas no decorrer da década de 1880: a criação de estabelecimentos secundários pelo governo geral nas províncias e a equiparação dos liceus provinciais ao Colégio de Pedro II (proposta da reforma de 1879 que não se efetiva). Essas duas propostas foram apresentadas e defendidas pelo Ministro Pedro Leão Velloso no Relatório do ano de 1882, apresentado à Assembléia em 1883. O Ministro começa a discussão expondo que a organização do ensino secundário deveria ser determinada de acordo com seu fim, o qual consistia em espalhar os conhecimentos gerais indispensáveis a todas as classes e profissões sociais que aspirassem a um maior desenvolvimento intelectual e em preparar para a admissão

aos cursos superiores. Nessa afirmação, identifica-se uma visão mais ampla da função do ensino secundário, além de curso preparatório ao ensino superior (BRASIL, 1883).

Para isso, o Ministro entendia ser necessário uma reforma que, para além das disputas entre o ensino humanista e o científico, era necessário um ensino secundário que variasse de acordo com as vocações e profissões daqueles a que se destina. Propõe então que o Colégio de Pedro II de fato fosse modelo para os demais estabelecimentos nacionais ou provinciais e que nestes, além dos cursos para de bacharéis em Letras ou Ciências, fossem criados cursos especiais destinados a carreiras profissionais. Sugere que bastariam cinco Liceus nacionais nas províncias da Bahia, Maranhão, Rio Grande do Sul, Pernambuco e São Paulo. Já os Liceus provinciais seriam equiparados aos nacionais se organizados de acordo com estes e submetidos à inspeção do governo (BRASIL, 1883). Essas ideias apontam para a estrutura do ensino secundário que se concretizará somente na Republica: ensino preparatório e o ensino profissional. Além disso, traz em si a ideia de um sistema de ensino nacional, organizado a partir do governo central.

Contudo, das soluções aventadas, a primeira não foi levada a termo visto que, os defensores dos interesses provinciais, entendiam que se houvessem estabelecimentos criados pelo governo geral e que franqueassem a entrada nas academias, os Liceus, já precários, estavam fadados ao desaparecimento. A segunda solução, que tinha a simpatia das províncias, estava atrelada a exigência da adesão voluntária das províncias às normas e planos de estudos fixados para o Colégio de Pedro II e, por parte do governo central, de abdicar de parcela das atribuições que detinha. A medida da equiparação representaria, sem dúvida, o reconhecimento de diretrizes gerais para o ensino secundário no país, consagradas pelo modelo do Pedro II. Acreditava-se que isso elevaria o nível dos estudos, facilitando aos candidatos das províncias o acesso ao ensino superior.

Essas tentativas foram infrutíferas no decorrer do Império e o ensino secundário nas províncias amargou grande atraso, pois não foi prioridade dos governos provinciais e pouca interferência teve do governo geral. Vários fatores podem ser enumerados na tentativa de entender as razões desse fracasso: muitas reformas foram feitas e revogadas antes de sua execução, consistindo a legislação provincial em um amontoado de disposições desconexas; os professores eram mal formados e pessimamente remunerados, o que impossibilitava uma atuação mais qualificada nas poucas escolas criadas pela iniciativa provincial; as dificuldades financeiras das províncias não lhes permitiram exercer as prerrogativas legais no provimento da instrução,

conforme determinado pelo Ato Adicional de 1834; os privilégios concedidos aos alunos do Pedro II colocavam o ensino provincial em situação difícil, pois as aprovações conferidas pelos liceus não tinham validade para matrícula nos cursos superiores, gerando a baixa procura e desistência constante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos três capítulos deste trabalho, em um processo de interpretação histórica, procuramos identificar e analisar a função social do ensino secundário no contexto de formação da sociedade capitalista brasileira, sustentado pelos pressupostos teórico-metodológicos apresentados na introdução e ao longo da pesquisa. Nesse sentido, discutimos o Brasil durante o período em que foi colônia de Portugal e após tornar-se “independente” - como elemento integrante do projeto capitalista - cujas forças hegemônicas se articularam no sentido de criar ou reorganizar um bloco histórico que permitisse consolidar a estrutura societária de classes. Para isso, além das forças produtivas e de suas organizações (a determinação econômica em última instância), conforme Staccone (1995), as forças ideológicas e culturais desenvolvem um papel fundamental na formação e conservação dos sistemas sociais.

O projeto colonial de Portugal para o Brasil se insere no contexto do advento e do desenvolvimento do capitalismo, que teve início com a expansão comercial no século XVI, possibilitada pela descoberta e a colonização de novas terras. Configura-se como um período de efervescência política e cultural, proveniente da revolução econômica que rompe com o modelo feudal e lança as bases de uma economia racionalizada, calcada na exploração e no comércio de todo tipo de recursos, com o fim único de ampliação e consolidação dos Impérios europeus. A formação dos Estados nacionais e as reformas religiosas também têm importante papel na discussão e redefinição do papel da educação, no sentido de que esta necessitaria adequar-se em vista das características e das necessidades dos novos tempos.

De um lado, a Reforma questionava o poder da Igreja e defendia os princípios do capitalismo e, por conseguinte, a educação e a instrução que permitiria a leitura da Bíblia como meio de aproximar o homem a Deus. De outro, a Contra-Reforma representava a reação da Igreja Católica no sentido de “renovar-se” - mesmo que continuasse alicerçada nos princípios medievais - e expandir-se, a fim de frear a disseminação do protestantismo.

O Estado português é católico e, mais do que nunca, a Igreja foi fundamental para a conformação ideológica que condicionou o desenvolvimento cultural e científico do país no contexto de expansão do capitalismo. Nesse sentido, Estado e Igreja (através dos jesuítas) formam o bloco histórico hegemônico da colonização, embora, na Europa de modo geral, esse bloco já fosse decadente, em decorrência da Reforma e da revolução burguesa.

Portugal não despontou entre os principais países da Europa no contexto de desenvolvimento do capitalismo. Apesar de ser um país pioneiro na exploração ultramarina, o que lhe possibilitou acumular, uma riqueza considerável, pelo comércio de produtos e escravos, não avançou no desenvolvimento da indústria, cerne da expansão capitalista, restringindo-se à venda de matéria-prima e à compra dos produtos manufaturados, o que contribuiu para fazer avançar o capitalismo, primeiro na Inglaterra e, posteriormente, em outros países. Por conta dessas escolhas, o projeto para o Brasil, especialmente a partir do final da década de 1530, consistiu em intensificar a exploração colonial, devido à perda de monopólios de exploração no oriente e do esgotamento de riquezas em outras colônias, como o caso do ouro na Guiné, que a levou a perder espaço para a Espanha, por exemplo.

O Brasil se constituiu no mais importante instrumento de poder para a manutenção do monopólio comercial, sob o controle e a organização da coroa portuguesa. Esse colonialismo, no contexto de expansão das bases da sociedade capitalista, tem na exploração econômica seu principal objetivo, do qual decorrem os meios de controle político e cultural da colônia. Para esse objetivo, a colônia foi integrada às redes do capitalismo comercial, através do modelo econômico agroexportador que se alicerçou em três elementos fundamentais: economia agrária, latifundiária e escravista. A colônia se constituiu em um espaço de expropriação das riquezas, enquanto o capital fluiu e concentrou-se na metrópole portuguesa, estabelecendo-se assim um sistema de trocas desiguais, não só no âmbito econômico, mas nas instâncias cultural e educacional.

Nesse sentido, para a hegemonia do bloco histórico se fez fundamental impor à colônia o modelo cultural europeu, pois este representava o que era considerado “civilizado”: a cultura europeia permeada pela concepção de mundo do cristianismo. Em função disso, as práticas pedagógicas da Companhia de Jesus foram centrais para “lapidar” o índio, mas também para educar o branco europeu ou brasileiro de acordo com os princípios hegemônicos dessa cultura.

Assim, podemos entender que a partir do fator econômico, aliado aos processos de dominação política e cultural, o Brasil foi incorporado ao mundo moderno e ao projeto do bloco hegemônico. Junte-se a isso também as características centralistas e autoritárias do Estado português que transplantou para a colônia as práticas e concepções já consideradas retrógradas no contexto da Europa. Isso porque, apesar de a expansão econômica portuguesa estar vinculada ao contexto de constituição do capitalismo, que refutava as forma de organização e ideologias do antigo regime (dentre estas a supremacia da fé/Igreja sobre a razão/Estado), Portugal buscou

conciliar seus interesses de expansão econômica, na lógica dos princípios capitalistas mercantis, com a manutenção da ordem e os poderes estabelecidos e conformados na atuação conjunta do Estado e da Igreja.

Tendo em vista esses aspectos, a Companhia de Jesus atuou no fortalecimento do projeto colonial pela via cultural e educacional, de forma consentida e sob as determinações e interesses do Estado português. A catequese e a educação foram os meios empregados com o fim de disciplinar as consciências e impor a cultura europeia-portuguesa à colônia, mesmo que sem nenhuma ligação orgânica com o modo de produção aqui existente. Por outro lado, a atuação da Companhia é orgânica ao projeto colonizador de adequação do Brasil aos objetivos do bloco histórico hegemônico, que se concretizou a partir de três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a catequese e a educação.

Nesse projeto, há um entrelaçamento de fatores econômico-políticos e culturais oriundos tanto do poder do Estado – no Brasil representado pelos governos gerais – como da Companhia de Jesus, enquanto defensora de uma ideologia própria, ancorada nos interesses da Igreja Católica e da própria corte. Dito de outra forma, os jesuítas foram submetidos aos interesses do projeto do Estado português que viabilizou o empreendimento religioso, mas, também, perceberam, no apoio a esse Estado, a possibilidade de cumprir sua missão quanto à inserção da igreja nas terras do além-mar, pois consideravam esta a sua vocação universal. Assim, a Companhia teve um papel central pelo poder que representou como instituição singular, mas não pôde deixar de inserir-se nas tramas tecidas pelo mercantilismo europeu.

Na colônia, havia uma aliança do Governo Geral com os jesuítas. Por um lado, estes necessitavam de apoio político e militar para viabilizar a catequese indígena. Por outro, a Companhia desempenhava um papel ideológico de sustentação da colonização, bem como, indiretamente, um papel político-militar, em virtude da sua capacidade de agregar e defender, junto aos grupos, os objetivos e interesses do projeto hegemônico.

É necessário destacar que a instrução, tanto em Portugal quanto no Brasil, não estava acompanhada dos debates filosóficos e científicos que se desenhavam em outros países da Europa, por conta da expansão capitalista e do questionamento às bases da sociedade medieval. Ao contrário, em Portugal, como na colônia, nada que pudesse abalar o tripé monarquia-jesuítas-Inquisição foram permitidos e coube à Companhia manter e propagar a doutrina católica e os fundamentos culturais e educacionais a ela associados.

A catequese e a educação, articuladas às demais formas de dominação impostas pelo Estado português, constituíram-se nos meios para a conformação ideológica do projeto hegemônico. Para isso, os jesuítas, necessitaram adequar as suas práticas, religiosas e educacionais, tendo em vista a realidade da colônia e as relações de submissão e/ou resistência dos povos colonizados, modificando, não na essência, mas na forma, sua atuação pedagógica.

No projeto de Portugal para o Brasil, a catequese foi um meio de justificar a colonização, ao mesmo tempo que, para a Igreja, constituiu-se como principal instrumento na expansão do catolicismo. As questões da Fé e do Império são interdependentes, pois a Igreja atua de acordo com os interesses do Estado português, ao passo que as questões seculares são orientadas pela ideologia cristã. Nesse caso, o político/Império e o religioso/Fé são aspectos intrínsecos a uma mesma totalidade, o projeto hegemônico português para a colônia, o que nos leva a afirmar que o projeto pedagógico dos jesuítas foi coadjuvante de um amplo projeto do Estado português para a exploração da colônia.

Isso posto, se a catequese, especialmente a dos índios, foi o ponto central para a evangelização, é pela via da educação, por meio dos colégios, que a Companhia busca assegurar a eficácia do trabalho missionário. Assim, a cristianização foi o fim, a instrução o meio, mas o objetivo principal da atuação da Companhia estava ligado à política colonizadora do Estado português.

Na Europa, os jesuítas fundaram e dirigiram colégios e universidades, destinados aos nobres e à alta burguesia, que tinham acesso a uma consistente educação humanista, compatível com os interesses da Igreja. Na colônia, através dos colégios o ensino secundário se estabeleceu e se consolidou na segunda fase da educação jesuítica, que foi orientada pelo *Ratio Studiorum*.

Como abordamos, no primeiro capítulo desta tese, na primeira fase da educação jesuítica estão as origens do ensino secundário brasileiro, que se insere no contexto em que a catequização era o objetivo principal para garantir a hegemonia do bloco histórico, já abalado pela Reforma e pela revolução burguesa na Europa. A Companhia, com o apoio irrestrito do Estado, instituiu espaços pedagógicos, as “Casas de Bê-a-Bá” ou “Confrarias de Meninos”, destinadas aos índios, brancos e miscigenados. Eram escolas para o ensino elementar, com o fim de catequizar, especialmente, o indígena e ensinar a eles as primeiras letras. Sendo assim, a função que se coloca no projeto colonial diz respeito à imposição sistemática da hegemonia cristã e dos demais interesses do Estado e da Igreja em relação à organização social e econômica da colônia. Nessas

instituições, fundadas por Nóbrega, é que encontramos as origens dos principais colégios da colônia.

Se o ensino elementar era o meio para a cristianização, o ensino secundário em suas origens objetivou a preparação de futuros sacerdotes para o projeto missionário, pois essa era a necessidade mais premente frente os objetivos do bloco histórico para a consolidação e manutenção da hegemonia. Com base nisso, o ensino secundário brasileiro se caracterizou essencialmente pelo estudo das Humanidades, de acordo com o modelo presente na Europa. Em sua origem, na colônia, resumiu-se ao estudo da gramática latina, que iniciava após um período de um ou dois anos de alfabetização, com o fim primeiro de atender a necessidade de formação dos quadros da Igreja.

No Brasil, em função do pacto no bloco histórico hegemônico, somente foram criados colégios vinculados às ordens religiosas, sendo predominante a atuação da Companhia de Jesus que recebia subsídio financeiro e apoio político do Estado português. Em Portugal, o ensino oficial foi promovido através da criação do Colégio dos Nobres, que, apesar de estatal, não era de acesso popular, como o próprio nome define. Também os colégios particulares, em número reduzido, eram destinados aos alunos que tinham condições econômicas para sua manutenção. Somente os colégios das ordens religiosas, que objetivavam a formação de sacerdotes, permitiam algum acesso às classes pobres. Pelas suas concepções medievais e atraso no desenvolvimento, Portugal não avança na construção da educação moderna, determinada pelas necessidades do capitalismo nascente em outros países da Europa. Dessa forma, pelo papel reservado à colônia de espaço de expropriação de riquezas, não se poderia esperar uma atuação diferente do Estado português em relação à educação colonial.

De acordo com as recomendações provenientes da Contra-Reforma, cabia às autoridades religiosas a criação de cadeiras de gramática para a formação de clérigos e para os estudantes pobres, com o objetivo de identificar potenciais candidatos à carreira eclesiástica. Mesmo com a recomendação de atender a estudantes pobres, as congregações religiosas - os jesuítas, em especial - dirigem o ensino secundário de seus colégios à formação de jovens provenientes das classes hegemônicas no poder.

Os primeiros jesuítas, no Brasil, mesmo que imbuídos da missão catequética, fundam cadeiras de gramática destinadas a um número muito restrito de alunos, considerados potenciais candidatos à carreira eclesiástica. Nesse sentido, a função desse ensino vincula-se, no projeto do

bloco histórico hegemônico, à necessidade da continuidade da missão catequizadora através da renovação de quadros formados no próprio espaço da missão para, posteriormente, alguns poucos serem destinados à Universidade de Coimbra. Essa ação tinha em vista a formação de intelectuais no interior da Igreja, mas não era autônoma e independente do grupo social dominante, o que nos leva a entender que a formação dos eclesiásticos estava organicamente ligada aos interesses do Estado português, representante do poder econômico e político. Esses intelectuais tradicionais cumpriam o papel orgânico na manutenção da hegemonia do bloco histórico.

Com Nóbrega, houve a tentativa de educar o índio para o sacerdócio, através de sua preparação através do ensino da gramática latina e, posteriormente, estudos na Europa. Contudo, essa proposta, a princípio aprovada pelos superiores em Portugal, logo se mostrou incoerente ao projeto hegemônico. Apesar da dificuldade de adaptação do indígena à cultura europeia ser uma razão do insucesso dessa proposta, a principal se refere à posição ocupada por este no processo de colonização. Na colônia, a catequese e a educação tiveram o papel de controlar as relações sociais para a consolidação da hegemonia do colonizador, portanto a formação de padres indígenas permitiria a estes dirigir os instrumentos que tinham a função de submetê-los ao projeto colonial.

Assim, o incipiente ensino secundário, na primeira fase da educação jesuítica, teve como principal função a formação de quadros para a Companhia, na qual o indígena não foi incluído. Além dessa função, Nóbrega defendeu que o ensino da gramática latina era uma necessidade para a formação de homens destinados a assumir funções práticas no empreendimento colonial, como escrevãos, funcionários e gerentes de negócios. Com menor ênfase nesse período, essas funções eram necessárias ao bloco histórico, visto que esse grupo intelectual detinha o papel de reproduzir a ideologia e as práticas que davam sustentação ao grupo no poder. Por isso, o estudo do latim, que representava a língua do conhecimento, era historicamente acessível à minoria vinculada às atividades religiosas. Portanto, assumia o lugar de símbolo de poder e de privilégio, tanto para acesso ao conhecimento religioso, como ao conhecimento científico.

Além dessa segunda função, Nóbrega propôs em seu currículo o ensino profissional associado às necessidades materiais das aldeias jesuíticas e do próprio empreendimento colonial. Ademais, o ensino profissional e agrícola detinha um conteúdo cultural e ideológico que contemplava os interesses hegemônicos, tanto da Igreja como do Estado português. Na cultura europeia, com o advento da sociedade capitalista, o trabalho passa a ser sinônimo de civilização, de produção de riqueza e, para a Igreja, uma forma de ocupação do tempo cristão, associado à

ordem, à divisão de tarefas, à organização, enfim, à cultura considerada civilizada. Entretanto, essa proposta não resiste à morte de Nóbrega e o papel de formação da aristocracia será completamente hegemônico com a *Ratio Studiorum*.

A partir de então, configura-se uma nova fase, na qual os colégios passam a constituir-se nos principais espaços da educação jesuítica, em que se dá a consolidação do ensino secundário aristocrático na colônia. Nesse sentido, cabe reafirmar que esse ensino é coerente com o projeto colonial que tem no trabalho escravo seu principal eixo de sustentação. Como decorrência disso, o acesso ao ensino secundário está subordinado à condição de ser livre, além da necessidade de pertencer à camada dirigente, articuladora dos interesses econômicos, políticos e culturais do bloco histórico.

Nesse contexto, a principal função do ensino secundário passa a ser a formação da camada dirigente da colônia, permanecendo também a tarefa de formação de quadros para a Companhia. Os filhos da aristocracia buscavam os colégios com o fim de acessar a uma formação ilustrada, que era completada com os estudos superiores na Europa. Essa educação, símbolo da classe no poder, foi percebida como fundamental à formação de seus representantes políticos, haja visto que para a manutenção da hegemonia, fez-se necessário aliar, à economia exploratória, uma sistemática imposição cultural e ideológica. Por isso, o modelo de ensino secundário, essencialmente humanista e formalista, foi adequado à formação da classe dirigente comprometida com a manutenção das estruturas de exploração da colônia.

A Companhia de Jesus tinha claramente essa mesma posição política em relação ao papel da educação para a formação intelectual da juventude aristocrática. Como afirmou o próprio Loyola, através da educação das “classes superiores” haveria uma maior influência junto às “classes inferiores”. Para a Igreja, a formação espiritual e o desenvolvimento intelectual eram fundamentais para a formação de “homens verdadeiramente cristãos”.

Para o restante e a maior parte da população da colônia - escravos, índios, mulheres e pobres em geral -, o direito à instrução não se efetivou e nem poderia, pois a esses cabia a função de produzir os meios necessários à subsistência material da colônia. Nesse caso, a catequese foi o meio mais eficiente para homogeneizar a visão de mundo pela ótica do cristianismo, conforme os interesses do bloco histórico no poder. Por conta desses interesses, os próprios jesuítas concordaram e justificaram ideologicamente a escravidão do negro, apesar de, em determinados momentos, terem defendido a “liberdade” indígena.

Tendo em vista os interesses do Estado português, a transplantação do modelo de ensino secundário europeu, através da proposta do *Ratio Studiorum*, foi uma estratégia para a constituição de uma elite intelectual necessária a essa fase da colonização. Em face disso, podemos concluir que a função social do ensino secundário, no contexto do projeto português foi: por um lado, a formação de sacerdotes para a continuidade do projeto evangelizador e educativo, de acordo com as necessidades da própria Companhia e do Estado português; por outro, a formação dos filhos da aristocracia para exercer as funções dirigentes e administrativas da colônia, bem como prepará-los para a continuidade dos estudos nas universidades europeias. Essas duas funções centrais têm o papel de formar os intelectuais, seja para a Igreja ou para o Estado, destinados a reproduzir os interesses do bloco histórico e perpetuar sua hegemonia.

Diante disso, o ensino secundário era meio e veículo de formação da classe dirigente, que, além dos bens econômicos, tinha acesso aos bens intelectuais, símbolos do poder constituído. Para atender a essas funções, a proposta do *Ratio*, de um ensino do tipo ilustrado e verbalista, em conteúdo e em métodos, é orgânica aos interesses do bloco histórico hegemônico. Por isso, mesmo com algumas adaptações de conteúdo e métodos, a educação jesuítica no Brasil reproduziu, na essência, a sua proposta de educação universal. Nessa lógica de atuação, os jesuítas são exímios na seleção dos elementos mais neutros dos estudos humanistas e na introdução desse conteúdo no currículo formativo da classe dirigente que devia exercer o papel de reprodução dos interesses do Estado português e da Igreja no processo de colonização.

A preponderância da educação jesuítica na colônia permaneceu até que o Estado português, todavia, afetado pelas transformações do século XVIII, que consolida a sociedade capitalista, é obrigado a articular um novo bloco histórico. Esse bloco se constituiu pelo Estado português e a burguesia mercantil portuguesa, em que se insere, com grande influência, a Inglaterra, país com o mais avançado desenvolvimento industrial com o qual Portugal mantém relações comerciais em troca de proteção político-militar. A colônia, nesse conjunto de relações, continua a ser a principal fonte econômica para Portugal e sua moeda de troca nas relações com a Inglaterra, que vê no Brasil um espaço para a ampliação de seus mercados. Toda a economia colonial permanece organizada na grande propriedade escravista para a extração/produção de matérias-primas, através da exclusiva exploração da metrópole portuguesa, que se apropria dos lucros gerados pela colônia e faz dela um mercado para os produtos manufaturados da Europa.

A realidade de Portugal era a de um país decadente econômica, política e culturalmente atrelado a concepções que não acompanharam as transformações da modernidade. Sua economia se manteve voltada para a exploração colonial, não avançou seu desenvolvimento industrial para além das pequenas unidades pré-capitalistas de produtores independentes, o desenvolvimento agrícola não se fez e a burguesia mercantil alienada não ultrapassou a visão do capitalismo mercantil. Além disso, o país era comandado por um Rei, aliado a uma nobreza decadente, atrelados às concepções da Igreja Católica, tendo os jesuítas na condução da educação. No oposto dessa realidade, desenvolvem-se as ideias iluministas, que questionavam o Antigo Regime e a visão de mundo da Igreja Católica, defendendo a razão e a ciência como promotoras do progresso material e espiritual da humanidade.

Diante de tal crise, o Estado português buscou aliar, de forma moderada, as ideias iluministas a uma política de recuperação econômica que intentava elevar o reino à condição de competir com as nações estrangeiras, através do desenvolvimento da indústria. Com esse fim, Pombal comandou uma série de reformas para a modernização portuguesa, começando pelo reforço da centralidade e do poder do Estado. A ação autoritária e centralizada do Estado na esfera econômica, mesmo contraditória aos princípios iluministas que defendiam a redução do intervencionismo estatal, foi o caminho escolhido para eliminar privilégios (especialmente da nobreza) e mobilizar as novas correntes de ideias vinculadas à burguesia ligada à indústria e ao comércio, fundamentais para o empreendimento pombalino. Por isso, a política econômica pautou-se no mercantilismo, através da intensificação dos monopólios e do exclusivismo na exploração colonial, que incide diretamente nas políticas determinadas à colônia brasileira.

Vale ressaltar que, o iluminismo português se manifesta especialmente na crítica à nobreza e à Igreja (essa especialmente através dos jesuítas), que constituíam, junto ao Estado, o bloco até então no poder. No projeto pombalino, essas forças precisavam ser neutralizadas. No caso dos jesuítas, representavam o poder da Igreja e eram responsáveis pela condução da educação portuguesa no reino e em seus domínios, o que lhes garantiu grande influência ideológica e cultural, visto que em harmonia com o projeto do Estado português. No entanto, a crítica e a consequente destituição dos jesuítas da condução da educação, não significou o afastamento entre a Igreja e o Estado, mas a centralização do poder deste. Daí a necessidade de o Estado adequar a educação aos seus interesses econômicos e políticos, para formar o cristão útil aos propósitos da sociedade moderna.

É justamente quando os interesses da Companhia entram em confronto com os interesses do Estado, que os jesuítas são incluídos nas Reformas Pombalinas e expulsos de Portugal e do Brasil. A crítica aos jesuítas já estava generalizada na Europa, por difundirem exclusivamente uma cultura humanístico-retórica, distanciada dos conhecimentos úteis às necessidades da sociedade capitalista, como as línguas modernas, as ciências, a história e a geografia nacional, considerados fundamentais para a formação do homem-cidadão. Os jesuítas eram considerados os principais responsáveis pelo atraso cultural de Portugal por não difundirem as novas ideias e as ciências necessárias ao desenvolvimento do país, o que justificou a expulsão dos domínios portugueses. Como afirmamos nesta tese, os motivos econômicos foram as principais causas da expulsão dos jesuítas do reino e da colônia, mas as críticas de Pombal às concepções do Antigo Regime foram fundamentais para a mobilização das concepções iluministas, que justificavam, ideologicamente, suas políticas, respaldando as reformas educacionais.

Evidentemente que o atraso no desenvolvimento capitalista de Portugal não está ligado exclusivamente a presença dos jesuítas na educação, mas a sua política mercantilista-colonialista que não favoreceu o seu desenvolvimento industrial e, por conseguinte, as transformações no campo da cultura e da educação. O ataque aos jesuítas se vincula a necessidade de Pombal rearticular o bloco histórico sobre novas bases ideológicas, coerentes com as transformações que se davam no contexto europeu.

Nesse sentido, na Europa a educação passa a ser reconhecida como função do Estado, adequada aos fins da sociedade capitalista, segundo os ideais do modelo burguês de transformar a sociedade também pela via educacional, a partir dos princípios de uma educação laica, racional, voltada para às necessidades civis e crítica das formas arraigadas da educação medieval. Em Portugal, a educação é alardeada como a solução para colocar o país nos trilhos do desenvolvimento econômico, gerando uma crítica contundente à educação jesuítica e à intervenção direta do Estado em sua organização. Em função disso, Pombal propôs reformas de modernização do ensino, consideradas a expressão mais concreta do iluminismo português, que teve como ponto de partida a destituição dos jesuítas do comando da instrução/educação em Portugal e nas colônias.

Na construção do novo bloco histórico hegemônico, o Brasil se constituiu no porto seguro de Pombal para a efetivação das reformas, visto que permaneceu com o papel de economia subsidiária para o desenvolvimento da economia portuguesa e, por conseguinte, devido às

relações de Portugal com a Inglaterra, como espaço para expansão dos mercados deste país. Por isso, as ações modernizantes das Reformas Pombalinas não atingem a colônia, sobre a qual o Estado português intensifica a exploração, calcada na concepção mercantilista, que pressupõe a dependência e o exclusivismo comercial, com vistas a enriquecer a metrópole.

Para atender a esse objetivo, Pombal articula ao bloco histórico hegemônico à classe economicamente dominante da colônia, constituída pelos senhores de escravos, tendo em vista as políticas de desenvolvimento da metrópole. Isso porque a estrutura escravista era fundamental para a produção exportadora, já que transferia grande parte da riqueza produzida para a metrópole e países de suas relações comerciais. Por outro lado, os senhores de escravos, mesmo detendo a parcela menor dos lucros, tinham condições de manter um padrão de vida alto, constituindo-se num importante mercado para os produtos manufaturados. Nessa troca desigual, ocorre a concentração de riquezas na metrópole. Portanto, a produção a partir do trabalho escravo, o bloqueio do desenvolvimento técnico e a ampliação da produção através de uma exploração predatória dos recursos naturais na colônia, é que permitem a acumulação na economia portuguesa.

Além disso, as políticas pombalinas determinaram a proibição de qualquer tipo de manufatura no Brasil, a fim de garantir o fornecimento de matéria-prima para as manufaturas portuguesas e para preservar o mercado colonial, num esforço de diminuir a presença dos interesses ingleses, buscando a recuperação econômica através do seu desenvolvimento industrial. Para a manutenção dos monopólios comerciais, o Estado português intensifica o exclusivismo sobre a colônia, através da criação das companhias de comércio; do controle da exploração e da exportação do ouro e dos diamantes; da proibição da escravização dos índios, pois o tráfico negreiro era um importante setor do comércio colonial. Enfim, como podemos verificar as políticas pombalinas para a colônia objetivaram, através da exacerbação da exploração de toda ordem, a sustentação econômica de Portugal, para o tão necessário desenvolvimento proclamado por Pombal.

O projeto colonial continuou assentado no trabalho escravo para a exploração agrícola latifundiária, mas com a presença ainda mais centralizada e autoritária do Estado português. A estrutura escravista e arcaica da colônia é o oposto da lógica que se desenvolvia na Europa, onde o capitalismo expandia-se a passos largos, o trabalho livre era condição para o desenvolvimento e a educação fazia-se necessária ante a modernização da produção através da Revolução Industrial.

A centralização e o autoritarismo do Estado português se refletem nas reformas da educação. A expulsão dos jesuítas desestrutura a organização educacional na colônia, mas permite, pela primeira vez, a ação do Estado na definição das políticas que, sem dúvida, constituiu-se em uma estratégia para fortalecer o bloco hegemônico, não só econômica e politicamente, mas também no âmbito cultural e educacional. Nesse caso, para a educação na colônia são firmadas as mesmas orientações que na metrópole, porém com a diferença em relação aos fins e a efetivação da reforma.

Podemos afirmar que a modernização do ensino, intentada pelas Reformas Pombalinas, era aspecto central para atender às novas necessidades que se esboçavam ante as transformações do modo de produção, a fim de elevar Portugal ao nível de desenvolvimento dos países mais avançados da Europa. Já, à colônia, de acordo com os interesses do novo bloco hegemônico, cabia a intensificação das políticas econômicas exploratórias que, por sua vez, não necessitavam de uma educação que acompanhasse os progressos científicos do século, como enfatizado nos documentos da reforma educacional, muito menos que fosse estendida à população em geral. Por isso, especialmente através do ensino secundário, ocorre uma transplantação autoritária da cultura europeia/portuguesa, através de um saber ilustrado, que guarda em si a marca de um diferenciador de classe, para a formação dos filhos da aristocracia rural, como uma estratégia para a manutenção da hegemonia do grupo dominante colonial.

O acesso a esse saber ocorre por duas vias: os “Estudos Menores”, que incluem as aulas de primeiras letras e o curso de humanidades (ensino secundário), organizado através das aulas régias na própria colônia; e os “Estudos Maiores” (ensino superior), privilégio da metrópole, ao qual frequentavam os filhos da aristocracia abastada. Desejar mais do que isso em uma sociedade de base escravista é mera especulação, não fazia sentido...

Por isso, o ensino secundário nas Reformas Pombalinas, de acordo com a função que se propunha, apresentava organicidade com o projeto colonial. Esse ensino, mesmo com dificuldades para implantação das políticas, orientadas e controladas a partir de Portugal, existe para reforçar o poder da aristocracia rural e, com isso, fortalecer o bloco hegemônico. Assim, mesmo com o surgimento de uma camada média colonial urbana, que se formou em torno da exploração do ouro, a organização da educação e do ensino secundário não se alterou. Isso porque o acesso à educação, para essa classe, passa a ser uma forma de ascensão social, o que

explica a busca do mesmo tipo de ensino da aristocracia rural, a formação ilustrada das aulas régias.

A reforma, na colônia, não cumpriu com os objetivos propostos quanto à criação de aulas, o que fez diminuir o número dos alunos que podiam ter acesso ao ensino das humanidades. Essa questão se explica por duas razões: a dificuldade de o reformador substituir, de um momento para o outro, a rede de escolas jesuíticas; e, principalmente, o projeto do Estado português de exploração da colônia, que não comportava a formação escolarizada mais ampla para a população trabalhadora.

As aulas régias e as experiências dos colégios-seminários constituíram as formas de organização do ensino secundário brasileiro nesse período. Este cumpriu a função de formar a aristocracia, fornecendo uma “cultura ilustrada” preparatória à continuidade dos estudos nos cursos superiores da Europa, nas carreiras que a sociedade moderna exigia. Portanto, essa função, já presente no ensino jesuíta, passa a ser considerada a principal, atendendo aos interesses do novo provedor da educação, o Estado. As aulas régias, organizadas através de cadeiras/matérias isoladas, apesar de manterem a base de um ensino humanista, com ênfase no latim, no grego e na retórica, sofreram modificação em seu conteúdo, na medida em que a reforma propunha direcionar o conhecimento para situações da vida prática, vinculadas às necessidades advindas da sociedade capitalista.

No conjunto das aulas existentes na colônia, as cadeiras de formação humanística foram predominantes, consideradas pela reforma como a base de todas as ciências, portanto adequadas a preparar o aluno para qualquer carreira. Só ao final do século XVIII, são organizadas algumas poucas aulas régias de caráter científico, como a filosofia (racional e natural), a aritmética, a geometria e trigonometria, como forma de inserir na educação as necessidades do mundo moderno e preparar o aluno às vocações dos estudos superiores.

A relação entre ensino secundário e ensino superior foi intensificada na reforma da Universidade de Coimbra, que determinou as regras para o ingresso nos cursos superiores, subordinando claramente a função do ensino secundário ao caráter propedêutico. Essa relação de subordinação já estava presente no período jesuítico, mas se consolida a partir de Pombal, visto que suas reformas objetivaram adequar a educação ao moderno espírito científico da época, com ênfase no conhecimento técnico, crítico e pragmático, só existente nos cursos de formação

profissionais superiores. Assim, às aulas régias coube a formação geral dos candidatos para esse fim.

Como apresentamos na pesquisa, os documentos da Reforma estabelecem aos professores as normas do ensino que determinam o conteúdo, o método, os livros, as exigências/características para o exercício da profissão, as punições para aqueles que não cumprissem as normas. Enfim, um conjunto de instrumentos de controle e de fiscalização definidos pelo Estado, que constituíram o caminho para a formação do cristão útil aos seus fins, como meio para atingir os objetivos do desenvolvimento e do poder hegemônico. Contudo, a maioria das condições necessárias à implantação da reforma, na colônia, não foram atendidas pelo Estado português, o que levou à adaptação das normas às condições desta.

Em função disso, muito da cultura e da tradição da educação jesuítica permaneceu latente nas aulas régias, especialmente pela utilização dos seus livros, mesmo proibidos pela reforma. Também, os professores formados nos colégios da Companhia de Jesus, pela falta de professores régios, atuaram nas aulas de humanidades e não deixaram de manifestar, através do seu ensino, as concepções jesuíticas. Apesar das inúmeras contradições entre o proclamado e o cumprido, o ensino secundário atendeu ao objetivo do Estado português, visto que era destinado à minoria da aristocracia que buscava uma preparação propedêutica que lhes permitisse a continuidade dos estudos na Europa.

As experiências mais inovadoras de organização do ensino secundário, em classes seriadas, com currículo unificado e gradual e, especialmente com a inclusão dos conhecimentos científicos, foram realizadas através dos colégios-seminários. Dentre eles, destacamos o Seminário de Olinda. Essas instituições tiveram como função principal a preparação dos alunos ao curso de Teologia, o único considerado de ensino superior na colônia, pois preparava para uma função específica na sociedade. Por outro lado, também receberam e formaram muitos alunos originários da aristocracia rural que almejava a formação em carreiras profissionais na Universidade de Coimbra.

Essas instituições inovaram na organização escolar do ensino secundário, passando a incluir como matérias a matemática, a geometria, a química, a física, a geografia e a história, conhecimentos que representavam as necessidades da sociedade burguesa, caracterizados como saberes úteis que, nesse caso, poderiam contribuir com o processo de modernização da colônia, sem, contudo, ocorrer um afastamento mais significativo do modelo humanístico. Como

defendeu Azeredo Coutinho, as ciências eram fundamentais para ampliar o conhecimento como meio de conhecer e explorar as riquezas da colônia que, por sua vez, eram a sustentação da metrópole.

Mesmo com os seminários, são as aulas régias avulsas que caracterizaram o ensino secundário do período pombalino no Brasil e atenderam as necessidades da aristocracia que buscava preparação para os estudos superiores em Coimbra. Apesar da ênfase aos estudos científicos, especialmente na reforma de 1772, a tradição da colônia foi a educação humanística, que permitiu a formação da elite colonial nos moldes culturais europeus. Como completavam a formação superior em Coimbra, acabavam por impregnar-se dos conhecimentos científicos modernos e dos valores culturais europeus, posteriormente influenciando a vida colonial.

É somente com a criação dos cursos superiores isolados, a partir da vinda da Família Real para o Brasil, que as Reformas Pombalinas, de fato, se efetivam dentro do espírito iluminista da educação responder as necessidade práticas e úteis da vida social e do Estado, então transplantado para a colônia. Os cursos superiores foram os únicos que objetivaram essa questão, formando profissionais, a fim de suprir a necessidade de técnicos nas diversas áreas, visto as novas demandas que se colocaram para a colônia como sede do governo português. Assim, se intensificou a subordinação do ensino secundário aos interesses do ensino superior, permanecendo a função preparatória através do ensino humanista, de caráter ilustrado e literário. Permanece a característica de uma educação voltada para a elite aristocrática, que passa a compor, de fato, o bloco histórico hegemônico.

Este bloco se rearticula entre os interesses da Monarquia, da aristocracia colonial e da Inglaterra, o que determina a negociação que promove a “independência” da colônia. Houve um rearranjo no bloco histórico, uma vez que a aristocracia local e a Monarquia tiveram que se atrelar aos poderes ingleses. Dessa forma, a abertura dos portos à Inglaterra e, posteriormente, a “independência” política, ocorrem no contexto de expansão do capitalismo, que determina a ruptura do pacto colonial português para a consolidação de uma lógica econômica liberal, a partir dos interesses da elite colonial brasileira e dos interesses econômicos da Inglaterra.

A “independência” não rompeu a lógica colonial, mas permitiu que o Brasil se tornasse mais livre para ser, então, explorado pela Inglaterra. Politicamente, o Brasil continuou a ser governado pelo imperador herdeiro do trono de Portugal e pelos quadros administrativos da elite

portuguesa, que reproduzem as concepções coloniais, tanto em relação à política econômica, como em relação à cultura e às políticas educacionais até então dominantes.

A estrutura econômica do Brasil, centrada no modelo agroexportador e no trabalho escravo, continuou intacta, pois a aristocracia rural, defensora desse modelo, se torna a principal força econômica e política do Império. Essa realidade, no contexto do capitalismo concorrencial, faz do Brasil um espaço cobiçado pelos países industrializados, tanto para o fornecimento de matérias-primas, como para a expansão de seus mercados. Como no período em que foi colônia de Portugal, o país manteve-se subalterno aos interesses diretos dos países mais desenvolvidos, nesse caso a Inglaterra.

A permanência dessa estrutura semelhante ao período anterior determinou, diretamente, a continuidade das políticas educacionais, que se mantêm coerentes e organicamente afinadas aos interesses do grupo hegemônico. No contexto europeu, em função do processo de industrialização, a educação passa a ser uma preocupação, mesmo que não estendida, de imediato, à população de modo geral. As demandas advindas da sociedade capitalista industrial determinaram a necessidade de renovar a escola, como espaço central da vida social para a formação e instrução do trabalhador, a fim de prepará-lo para atuar nos novos processos de produção advindos das mudanças tecnológicas. Para isso, há um esforço para organizar a educação do ponto de vista nacional e estatal, pautada na obrigatoriedade e na gratuidade, aspectos estes já delineados no século anterior. Na Europa, esses princípios passam a se concretizar na segunda metade do oitocentos, com a universalização da escola primária, obrigatória, gratuita e leiga na maioria dos países.

Essa nova realidade produtiva também levanta a discussão frente ao papel do ensino secundário desinteressado de formação humanista e da necessidade de uma escola de caráter científico para a instrução técnico-profissional do trabalhador. Por outro lado, o modelo de ensino secundário humanista, mesmo nos países industrializados, continuou a ser entendido como o tipo de escola destinada à formação da burguesia que, livre do trabalho manual, poderia dedicar-se ao estudo das humanidades e das letras, que preparavam para o ensino superior e, conseqüentemente, as posições dirigentes da sociedade e do Estado. Por isso, manteve as características de um ensino literário, acrescido de conhecimentos científicos considerados necessários à vida moderna e à erudição da classe dirigente.

No Brasil, a escola popular, caracterizada pelo ensino primário e profissional, dado o modelo econômico e a ausência da produção industrial, ocupou o último lugar nas políticas educacionais do Estado monárquico. Apesar dos discursos liberais que alardeavam a importância da educação para o desenvolvimento do Brasil, a Constituição de 1824 foi modesta em definir como gratuita somente a instrução primária, sendo indicada a criação de colégios e universidades para o ensino das ciências, belas artes e artes. Em se tratando do ensino secundário, a característica elitista já se manifesta na não gratuidade, nem mesmo do Colégio de Pedro II, o único criado e mantido pelo governo geral.

Apesar de ser a gratuidade um aspecto importante para a organização do ensino popular, a estrutura da educação teve como ponto de partida o topo da pirâmide educacional, o ensino superior e, em função deste, o tradicional ensino secundário propedêutico foi enfatizado nas políticas educacionais do Império. Esses níveis de ensino, articulados e complementares, foram fundamentais para a construção da aristocracia local, com base na necessidade de configuração de sua própria identidade e da identidade do Estado-nação. Por isso, a ênfase no ensino superior, o único realmente profissionalizante para a formação de quadros orgânicos ao projeto hegemônico.

Dessa forma, podemos afirmar que o ensino superior foi o fator que determinou a natureza do ensino secundário. Ambos constituíram-se como um sinal diferenciador de classe, fundamental na formação das bases ideológicas e culturais da nação, no sentido de construir uma identidade coerente com a visão de mundo da aristocracia. Por isso, o espelhamento na cultura europeia como símbolo de civilização e de desenvolvimento.

O ensino secundário, durante o Império, teve uma função muito evidente: a preparação geral do aluno para o ingresso ao ensino superior. Também foi característica desse período a diversidade de modelos e a ampla legislação que norteou a organização do ensino secundário para atender a função propedêutica. Como destacamos, as políticas para o ensino secundário estiveram atreladas a duas formas específicas de organização: os cursos preparatórios caracterizados pelas aulas avulsas, herança das aulas régias; os Colégios e Liceus com organização seriada e regular. Ambos os modelos poderiam ser públicos ou particulares.

As aulas avulsas, como abordamos, eram cursos preparatórios, de matérias do currículo humanista, destinados a preparar os candidatos para os exames parcelados, a fim de ingressarem nos cursos superiores. Essas aulas se fizeram presentes no Brasil desde Pombal, mas a partir da

criação dos cursos superiores profissionalizantes, a legislação destes passou a definir, junto aos demais critérios para ingresso, quais os exames que deveriam ser apresentados pelo candidato. Para atender a essa formação, foram incorporadas e ministradas, nas próprias faculdades, as cadeiras exigidas nos exames preparatórios. Além disso, essas aulas podiam ser ministradas por professores públicos ou particulares, geralmente em suas próprias casas.

Através da análise da legislação do ensino superior, conforme detalhamos, fica evidenciado um currículo predominantemente humanista, herança do ensino jesuítico e das próprias orientações pombalinas. Essa característica também reproduz o que era modelo na Europa que, mesmo com a industrialização, mantém um ensino secundário humanista, com algumas matérias das áreas matemáticas, estando ausentes as cadeiras científicas. Isso se pode identificar nas reformas de 1831/1832 e 1854 dos cursos jurídicos e de medicina. Com a reforma Leôncio de Carvalho de 1879, são incluídos outros preparatórios, com o objetivo de ampliar os conhecimentos científicos e literários exigidos nos estudos secundários em todo o Império, com vistas à melhoria da sua qualidade. Entretanto, os estudos preparatórios reduziram-se aos programas e pontos exigidos nos exames e que eram fixados pelo governo. O diploma de bacharel em Letras, conquistado em um curso secundário regular, como o Pedro II ou os Liceus provinciais, era a garantia de ingresso em qualquer faculdade, mas o caminho menos buscado pelos candidatos em função do tempo de, aproximadamente, sete anos de preparação.

O modelo das aulas avulsas cumpriu a função de canal para o acesso aos cursos superiores, além de ser a via mais procurada, visto a possibilidade de acelerar os estudos e direcioná-los, exclusivamente, ao que era exigido nos exames realizados junto às próprias faculdades ou junto a Inspeção Geral da Corte e, a partir de 1873, também nas mesas de exames das províncias. Por outro lado, essas aulas foram permeadas de crítica quanto à fragmentação, à ausência de uma proposta formativa, aos resultados negativos atingidos pelos alunos, à falta de fiscalização e de locais apropriados para as aulas, o que motivou diversas discussões e propostas para a melhoria da qualidade.

Várias tentativas foram feitas no sentido de amenizar os problemas advindos do modelo dos exames parcelados, até mesmo eliminá-los e exigir, para o ingresso nas faculdades, o título de Bacharel em Letras, o que poderia ser o caminho para um ensino secundário sistemático, regular e também com caráter formativo. Contudo, isso não se concretizou, visto que o interesse

dos que buscavam esse ensino secundário era, exclusivamente, uma preparação básica e rápida para realizar os exames que davam acesso ao ensino superior.

Como decorrência disso, o sistema de exames parcelados de preparatórios estimulou os estudos secundários fragmentados e irregulares, inclusive nos estabelecimentos tidos como de estudos seriados, como os liceus provinciais e o próprio Colégio de Pedro II. Com base nos documentos analisados, podemos identificar três momentos dos exames para acesso ao ensino superior durante o Império.

O primeiro diz respeito aos exames realizados exclusivamente na faculdade que o examinando pretendesse frequentar, normalizados pelos próprios estatutos desta e válidos apenas para a matrícula na faculdade em que prestou o exame. A partir de 1854, com o Decreto n. 1.331 A, passam a ser realizados exames públicos no Município Neutro, perante a Inspeção de Instrução Primária e Secundária e, mais tarde, no próprio Colégio de Pedro II, sendo estes válidos para matrícula em qualquer faculdade, com validade de dois anos e a partir de 1964, de quatro anos. Depois de 1873, os exames gerais de preparatórios passam a ser feitos também nas províncias em que não existiam cursos superiores, e, a partir de 1877, se torna ilimitado o prazo de validade dos mesmos. A aprovação em todos os exames exigidos, de acordo com cada curso, caracteriza a conclusão do ensino secundário, mas com a diferença de que podiam ser feitos parceladamente e sem a frequência regular, com o objetivo exclusivo de matrícula nos cursos superiores. Portanto, o papel formativo atribuído às humanidades é preterido à função propedêutica imediata.

Por tudo o que foi evidenciado na pesquisa, bem se vê que concorrer com o sistema de aulas avulsas preparatórias, durante o Império, não foi tarefa fácil. Nesse sentido, apesar da existência do Colégio de Pedro II - criado para ser modelo de ensino secundário - e dos Liceus provinciais - criados a partir da descentralização proposta pelo Ato Adicional de 1834 -, o ensino secundário sucumbe à estrutura dos exames parcelados, apesar de manterem uma organização seriada e um currículo muito mais amplo do que o conjunto de matérias exigidas para o ingresso nos cursos superiores.

O Colégio de Pedro II, fundado para ser espaço de consolidação ideológica do governo monárquico, através da formação da aristocracia, representou o pensamento oficial quanto à natureza e aos objetivos do ensino secundário e, além disso, foi uma tentativa de fugir a lógica dos cursos preparatórios. Nos países europeus, o ensino secundário buscou transmitir às elites a

mais esmerada tradição cultural, aliada aos conhecimentos modernos decorrentes das transformações da estrutura social, como preparo ao ensino superior. Na essência, justamente pela lógica da transplantação cultural dos modelos europeus, essa também foi a proposta original do Colégio de Pedro II.

Para além da função do Pedro II, entendemos que, no contexto de formação do Estado Imperial, essa instituição objetivou a formação de quadros advindos da aristocracia para atender as necessidades do próprio governo geral quanto à formação de intelectuais afinados com os interesses do bloco hegemônico. O ingresso no ensino superior, para esses alunos, era uma sequência natural e fazia parte do projeto para a sustentação do Estado e para atender as necessidades dos negócios.

Na lógica dessa função, o plano de estudos proposto para o Colégio de Pedro II, inspirado no modelo francês, mesmo com todas as reformas que sofreu, como detalhamos na pesquisa, mantém a característica principal de uma formação geral humanista acrescida, hora mais, hora menos, de matérias científicas. Essa característica tornou o currículo mais amplo, contudo a formação humanista permaneceu como eixo principal. Na construção do projeto hegemônico, essa formação era adequada e organicamente articulada aos interesses da aristocracia, pois cumpria a função de estudos preparatórios ao curso superior, com base no tradicional ensino clássico.

O currículo do Colégio de Pedro II esteve sempre atrelado aos interesses do ensino superior, portanto os programas de estudos, ora com ênfase nas humanidades, ora nas ciências (com menor força), caracterizaram-se enciclopédicos, informativos e verbalistas, o que evidencia o dilema, a cada reforma, entre a formação literária e a formação científica. A incorporação dos conhecimentos científicos teve o caráter de enriquecer a erudição da elite e atender exigências dos cursos superiores. Da mesma forma, nas províncias, tanto nos Liceus públicos, como nas instituições particulares, os currículos, com poucas exceções, se limitaram ao oferecimento das matérias definidas nos estatutos dos cursos superiores.

Como apresentamos, a legislação que regulamentou o Colégio de Pedro II, adaptou-se, reforma a reforma, aos interesses dos alunos, curvando-se ao preparo rápido e fragmentado para o ingresso nos cursos superiores. A formação do homem-cidadão de elevada cultura, objetivo inicial da proposta sucumbe ao caráter propedêutico e, de modelo o colégio passou a ser

“modelado” de acordo com as características de uma escola de preparatórios. Mesmo assim, cumpre sua função enquanto colégio destinado à formação da elite aristocrática.

Toda a organização, as normas e o currículo adotados, ao longo desse período, sem dúvida, atenderam ao objetivo de formar a minoria condutora da construção do país. Dessa forma, estabeleceu-se a destinação dos indivíduos, de acordo com as classes sociais, a um tipo determinado de ensino: de um lado, aos que detêm o poder econômico e político, a parte mais ilustre da cultura; do outro, aos destinados ao trabalho, praticamente nenhuma oportunidade de aperfeiçoamento educacional.

Por isso, entendemos que a proposta adotada no Pedro II era coesa com o tipo de formação que almejava a elite que tinha acesso ao ensino secundário e superior. Da mesma forma, o ensino secundário nas províncias desempenhou uma única função, a de preparatório aos exames para o ingresso no ensino superior. O cumprimento dessa função gerou a falta de autonomia e de iniciativa pedagógica por parte das províncias, que acabaram por aderir, em termos de currículo, ao que era proposto no Colégio de Pedro II ou na legislação dos cursos superiores que determinava as matérias preparatórias. Dessa forma, havia um sistema de controle indireto do poder geral sobre o ensino provincial, que se concretizava através da organização e das exigências do ensino superior. Importante acrescentar que se desenvolveram em alguns colégios particulares, tanto para o sexo masculino, como para o feminino, experiências pedagógicas mais amplas, que objetivaram um caráter formativo para além da função propedêutica.

No conjunto das instituições de ensino secundário a função propedêutica foi predominante, o que nos leva a afirmar que os cursos superiores, os únicos realmente profissionalizantes no período, é que determinam a natureza e a organização do ensino secundário, de caráter geral e desinteressado. O grau de desenvolvimento do Brasil não exigiu a ampliação do ensino secundário com base nas especializações técnicas, através de cursos comerciais ou industriais, como ocorreu na Europa, em países como a Alemanha e a França, permanecendo a função de estudos preparatórios ao ensino superior.

Por isso, ao observar a realidade do Brasil quanto ao seu modo de produção (sociedade agrária baseada no trabalho escravo), entendemos ser coerente o tipo de ensino secundário tendo em vista o grupo a que se destinava, às elites aristocráticas, detentoras da condição de dirigentes do país. Esse tipo de formação também era o proposto, na Europa, para a burguesia. Como

reflexo, os modelos adotados no Brasil foram buscados nos países mais desenvolvidos, mesmo que nossa realidade fosse completamente distinta. A educação era para a minoria, por mais que se alardeasse sua importância nos relatórios oficiais e na legislação.

Em suma, o ensino secundário durante o Império cumpriu com a função preparatória ao ensino superior de forma articulada com o modo de produção presente no Brasil: uma sociedade estruturada com base no trabalho escravo ou na exploração do trabalho da população pobre, com ínfimo desenvolvimento industrial e uma elite agrária que via nas instituições educacionais mais uma forma de diferenciação e ampliação de seu poder. Para essa sociedade, o ensino secundário é o caminho para a aristocracia acessar ao ensino superior, o nível de ensino de caráter profissionalizante nesse período. Para o bloco histórico hegemônico, o ensino secundário e superior cumpre a função fundamental de formação dos quadros dirigentes e intelectuais afinados com os propósitos do Estado Imperial.

Frente ao exposto, guardadas as especificidades de cada conjuntura analisada, podemos constatar que o ensino secundário e o ensino superior, se constituíram em espaço para a formação de intelectuais condizentes com o modelo de sociedade proposto no conjunto de interesses do bloco histórico. Como espaço cultural e educacional, o ensino secundário, através da função propedêutica ao ensino superior, cumpre o papel de difundir a visão de mundo estabelecida pelo grupo hegemônico.

É uma educação de elite, mas que encerra em si propósitos políticos claros. Uma educação necessária, pois além do domínio econômico, o grupo dirigente se forja pelo conhecimento. Dessa forma, no Brasil, a classe dominante economicamente e dirigente, além de dominar o território das relações de produção material, concomitantemente disseminou e consolidou uma visão de mundo que legitimou sua condição hegemônica, através da difusão de uma educação colocada a serviço da aristocracia. Nesse sentido, o tipo de educação esteve atrelado à função que cada um desempenhava na dinâmica da sociedade, tendo em vista os interesses do grupo no poder.

A elite forma seus intelectuais orgânicos através do ensino superior, que por sua vez determina a natureza e a organização do ensino secundário. O grupo de intelectuais, formados através do ensino secundário e do superior, tem um papel educativo, no sentido dirigir outros grupos e manterem a sua hegemonia. Nesse sentido, se coloca a centralidade da educação, que na visão de Gramsci tem um duplo papel ético-político. De um lado, deve ser instrumento para

manter a situação vigente, forjando nas massas a visão de mundo da classe dominante e dirigente, de acordo com as necessidades do grupo no poder. De outro, a educação pode também ser utilizada para disputar o poder e romper com a hegemonia em vigor, para assim contribuir com a construção de uma nova sociedade.

O primeiro papel foi preponderante no período estudado, pois as condições objetivas não estavam dadas para a construção do segundo papel. Esse permanece nosso desafio na educação atual e, em especial, no ensino secundário e superior como espaços de conhecimento a favor de uma sociedade condizente com os interesses e necessidades da maioria da população.



## REFERÊNCIAS

AB' SABER, Aziz N. *et al.* **Época Colonial: do descobrimento à expansão colonial**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. (História Geral da civilização brasileira; t. 1; v.1).

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **Instrução pública no Brasil (1550-1889): História e Legislação**. São Paulo: EDUC, 2000.

ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para um reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. *In.*: SAVIANI, Dermeval *et. al.* **O legado da educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006.

ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836**. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. As reformas pombalinas da instrução pública no Brasil colônia: mapeamento prévio para a produção do estado da arte em história da educação. *In.*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Graf. FE; HISTEDBR, 2006.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. **A Reforma Pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva; Ed. da USP, 1978.

ARRUDA, José Jobson. **Nova história moderna e contemporânea**. Bauru: EDUSC, 2004.

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

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República: das origens a 1889**. 5.ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986. v. 1.

BITTAR Marisa; FERREIRA JÚNIOR Amarílio. Casas de Bê-á-bá e evangelização jesuítica no Brasil do século XVI. **Revista Educação em Questão**, Natal: Editora da UFRN, v. 22, n. 8, p. 153-181, jan./abr. 2005.

\_\_\_\_\_. O estado da arte em história da educação colonial. *In.*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Graf. FE; HISTEDBR, 2006.

BOTO, Carlota. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII e XIX. *In.*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol I: séculos XVI –XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 158-178.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. *In.*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol I: séculos XVI –XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 179-191.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As Reforma Pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva; Ed. da USP, 1978.

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

CORVISIER, André. **História Moderna**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

COSTA, Célio Juvenal. A evangelização jesuítica e a adaptação. **Revista Educação em Questão**, Natal: Editora da UFRN, v. 22, n. 8. p. 82-112, jan./abr. 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Marion. **As classes sociais na sociedade globalizada: relações de força, hegemonia e bloco histórico**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tramse/args/edu/2006/05/as-classes-sociais-na-sociedade.html>. Acesso em: nov. 2008.

DESAI, Meghnad. Capitalismo. *In.*: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

FALCON, Francisco José Calazans. **A Época Pombalina**. São Paulo, Ática, 1982.

FERREIRA, António Gomes. A educação no Portugal Barroco: século XVI a XVIII. *In.*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol I: séculos XVI –XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 56-76.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**: o “Ratio Studiorum: introdução e tradução. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1952.

\_\_\_\_\_. O Ratio Studiorum dos jesuítas. *In.*: MAIA, Pedro (Org.). **Ratio Studiorum**: método pedagógico dos jesuítas. São Paulo: Loyola, 1986.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Gribaldo, USP, 1972.

Hansen, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes; Veiga, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Hilsdorf, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Hobsbawm, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **A era do capital: 1848 – 1875**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Houaiss, Antônio; Villar, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Moderna, 2004.

Leite, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil: século XVI – o estabelecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Lisboa: Livraria Portugália, 1938. Tomo I.

\_\_\_\_\_. **Suma história da Companhia de Jesus no Brasil: 1549-1760**. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar, 1965.

\_\_\_\_\_. **História da Companhia de Jesus no Brasil: séculos XVII – XVIII – assuntos gerais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Lisboa: Livraria Portugália, 1949. Tomo VII.

Lombardi, José Claudinei; Nascimento, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR; Curitiba: PUCPR; Palmas: UNICS; Ponta Grossa: UEPG, 2004.

Lombardi, José Claudinei; Sanfelice, José Luís (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2007.

Lombardi, José Claudinei; Saviani, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

Luizuriaga, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 18. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1990. (Atualidades Pedagógicas – v. 59).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia**. 7. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1970. (Atualidades Pedagógicas – v. 56).

Machado, Maria Cristina Gomes. O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In.: Stephanou, Maria; Bastos, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 91-103.

Madureira, J. M. de **A liberdade dos índios, a Companhia de Jesus, sua pedagogia e seus resultados**. Rio de Janeiro: Imprensa Brasileira, 1927.

MAIA, Pedro (org.). **Ratio Studiorum**: método pedagógico dos jesuítas. São Paulo: Loyola, 1986.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

MARTINS, Marcos Francisco. **Conhecimento e disputa pela hegemonia**: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. *In.*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 123-159.

MORAES, Dênis de. **Notas sobre o imaginário social e hegemonia cultural**. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv44.htm>. Acesso em: nov. 2008.

MARX, Karl. Prefácio à “Contribuição á crítica da Economia Política” (1859). *In.*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Vitória, 1961. v. 1. p. 300-303.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã I**: crítica da filosofia alemã mais recente. 3.ed. Portugal: Editorial Presença; Brasil: Livraria Martins Fontes, s.d, v. 1.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte (1852). *In.*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Vitória, 1961. v. 1. p. 199-285.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil**: o período heroico (1549-1570). Rio de Janeiro: Ed. Aurora, 1958.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. **Aula do Commercio**. Rio de Janeiro: Xerox do Brasil, 1982.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. **Os franciscanos e a formação do Brasil**. 2. ed. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1969.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império** (subsídios para a História da Educação no Brasil): 1823-1853. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. v. 1.

\_\_\_\_\_. **A instrução e o Império** (subsídios para a História da Educação no Brasil): 1854-1888. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. v. 2.

\_\_\_\_\_. **A instrução e o Império** (subsídios para a História da Educação no Brasil): 1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. v. 3.

\_\_\_\_\_. **A instrução e as Províncias** (subsídios para a história da educação no Brasil): 1834 – 1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. v. 1.

\_\_\_\_\_. **A instrução e as Províncias** (subsídios para a história da educação no Brasil): 1835– 1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. v. 2.

\_\_\_\_\_. **A instrução e as Províncias** (subsídios para a história da educação no Brasil): 1843 – 1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. v. 3.

MONROE, Paul. **História da educação**. 7. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1968. (Atualidades Pedagógicas – v. 34).

MONTEIRO, Miguel Corrêa. A Companhia de Jesus Face ao Espírito Moderno (1ª Parte). **Millenium on. line – Revista do ISPV**, nº 25, jan. 2002. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium25/default.htm>. Acesso em: 15 ago. 2008.

NAGEL, Lizia Helena, Educação colonial sob a égide da modernidade. **Revista Educação em Questão**, Natal: Editora da UFRN, v. 22, n. 8, p. 133-152, jan./abr. 2005.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. **O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

NOVAIS, Fernando A. O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial. *In.*: MOTA, Carlos guilherme (Org.). **Brasil em perspectiva**. 7. ed. São Paulo: DIFEL, 1988.

\_\_\_\_\_. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

NUNES, César. Economia, educação e sociedade: matrizes políticas e estigmas culturais da administração escolar no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 36-53, ago. 2006.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809 -1890)**. 2006. 378 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2006. Disponível em: [www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2255](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2255). Acesso em: 20 mar. 2008.

PAIVA, José Maria de. Igreja e educação no Brasil colonial. *In.*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol I: séculos XVI –XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 77-92.

\_\_\_\_\_. PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese: 1549 -1600**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

PINHO, Pollyanna. O ensino secundário na reforma Couto Ferraz (1854): uma nova estratégia de formação das elites? *In.*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos...**Curitiba: PUCPR, 2004. 1 CD-ROM.

PINTO, Laudicéa de Souza. **Gramsci e os intelectuais**. Disponível em: [http://www.achegas.net/numero/onze/laudicea\\_pinto\\_11.htm](http://www.achegas.net/numero/onze/laudicea_pinto_11.htm). Acesso em: nov. 2008.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PRADO Jr., Caio. **História econômica do Brasil**. 30. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **Formação do Brasil contemporâneo**: Colônia. São Paulo: Brasiliense, 1976.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. **Aulas Régias**: currículo, carisma, poder - um teatro clássico? 2002. 219 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000253740>. Acesso em: 23 out. 2007.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação. *In.*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-94.

STACCONE, Giuseppe. **Gramsci**: 100 anos de revolução política. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e colonização**: as ideias pedagógicas no Brasil. *In.*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol. I: séculos XVI –XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 121-130.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **História e historiografia da educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1998.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teórica. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. (Atualidades Pedagógicas - v. 94).

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. *In.*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol I: séculos XVI –XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 131- 145.

SILVA, Kalina Vanderlei Paiva da. Busca de Ordem, dirigismo barroco e o projeto educacional jesuíta para a colonização da América portuguesa no século XVI. **Revista Educação em Questão**, Natal: Editora da UFRN, v. 22, n. 8, p. 113-132, jan./abr. 2005.

SIMIONATTO, Ivete. **O social e o político no pensamento de Gramsci**. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv41.htm>. Acesso em: nov. 2008.

SODRÉ, Nelson Werneck. Síntese de história da cultura brasileira. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol I: séculos XVI –XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

SUCUPIRA, Newton. O Ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. *In*: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 55-67.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. São Paulo: Ed. Juriscredi Ltda., 1972.

VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil Colonial: 1500-1808**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. *In*.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 78-90.

VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (Orgs.). **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**. São Paulo: Annablume, 2003.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Michael Karl (Orgs.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850 -1951**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

WEHLING, Arno. A incorporação do Brasil no mundo moderno. *In*.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol I: séculos XVI –XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 45-55.

XAVIER, Maria Elizabete. **Poder econômico e educação da elite**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Ed. Plano, 2004.

## Documentos

ALVARÁ régio, 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime. Diretor dos Estudos, Professores de Gramática Latina, de Grego e Retórica. *In*.: ANDRADE, Antônio Alberto Banha de. **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva; Ed. da USP, 1978a. p. 155-164.

ALVARÁ régio de aprovação das providências interinas do Diretor Geral, 11 de janeiro de 1760. *In.*: ANDRADE, Antônio Alberto Banha de. **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva; Ed. da USP, 1978b. p. 193-195.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição Política do Imperio do Brazil**. Carta de Lei de 25 de março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Imperio offerecida e jurada por sua magestade o Imperador. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Cria dous Cursos de sciencias jurídicas e sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto de 7 de novembro de 1831**. Approva provisoriamente os novos estatutos para os Cursos de Sciencias Juridicas e Sociaes do Imperio. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de 3 de outubro de 1832**. Dá nova organização as actuaes Academias Medico-cirurgicas das cidades d Rio de Janeiro, e Bahia. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Nicolau Pereira de Campos Vergueiro). **Relatorio... do anno de 1832 apresentado a Assembléia Geral Legislativa em sessão ordinária de 1833**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1833. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1703/000001.html>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834a**. Faz algumas alterações e addições a Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Antonio Pinto Chichirro da Gama). **Relatorio... do anno de 1833 apresentado a Assembléia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1834**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1834b. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1704/000008.html>.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (José Ignácio Borges). **Relatorio... do anno de 1835 apresentado a Assembléia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1836**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1836. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1706/000002.html>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto de 2 de dezembro de 1837**. Convertendo o Seminario de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio Pedro II, e outras disposições. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Regulamento n. 8 de 31 de janeiro de 1838**. Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Regulamento n. 62 de 1º de fevereiro de 1841**. Altera algumas das disposições do regulamento N. 8 de 31 de janeiro de 1838, que contém os Estatutos do Collegio de Pedro Segundo. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 296, de 30 de Setembro de 1843**. Declara que os Bachareis em letras pelo collegio de Pedro II serão isentos de fazer exames de materias preparatorias para serem admitidos á matricula em qualquer das Academias do Imperio. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Joaquim Marcelino de Brito). **Relatorio... do anno de 1845 apresentado a Assembléa Geral Legislativa na 3ª sessão da 6ª legislatura**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1717/index.html>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 630, de 17 de Setembro de 1851**. Autorisa o Governo para reformar o ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 1.169 de 30 de março de 1853a**. Dá novos Estatutos aos cursos jurídicos do Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 1.134 de 07 de maio de 1853b**. Dá novos estatutos ás Escolas de Medicina. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Francisco Gonçalves Martins). **Relatorio... do anno de 1852 apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 9ª legislatura**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1853c. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1724/index.html>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854a**. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no Municipio da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 1.387 de 28 de abril de 1854b**. Dá novos estatutos ás Escolas de Medicina. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 1.386 de 28 de abril de 1854c**. Dá novos Estatutos aos cursos jurídicos. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 1.568 de 24 de fevereiro de 1855a**. Approva o Regulamento complementar dos Estatutos das Faculdades de Direito do Império, para a execução do § 3º do Art. 21 do Decreto N° 1.386 de 28 de abril de 1854. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 1.556 de 17 de fevereiro de 1855b**. Approva o Regulamento do Collegio de Pedro Segundo. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Luís Pedreira do Coutto Ferraz). **Relatorio... do anno de 1854 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 3ª sessão da 9ª legislatura**. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1855c. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1727/000002.html>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 1.601 de 10 de maio de 1855d**. Manda executar as instrucções para os exames de que trata o Art. 112 do Regulamento da Instrucção primaria e secundaria, annexo ao Decreto N° 1.331 A, de 17 de Fevereiro de 1854. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Regulamento das Aulas de preparatórias das Faculdades de Direito - Portaria de 4 de maio de 1856. *In.*: HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Gribaldo, USP, 1972. p. 82.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 2.006 de 24 de outubro de 1857**. Approva o Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Municipio da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 2.590 de 9 de maio de 1860**. Eleva a dous annos o prazo de hum ano estabelecido no Art. 13 do Decreto n° 1.602 de 10 de maio de 1855 para a validade dos exames das matérias preparatórias. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 2.883 de 1º de fevereiro de 1862**. Altera os regulamentos relativos ao curso de estudos do Imperial Collegio de Pedro II. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 1.216 de 4 de julho de 1864**. Estabelece que seja de quatro annos o prazo para validade dos exames preparatorios feitos nas Faculdades de Direito e de Medicina do Imperio, e perante o Inspetor Geral da Instrucção primaria e secundaria do municipio da Corte. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 4.259 de 10 de outubro de 1868a**. Manda observar as instrucções pelas quaes se há de proceder no fim do corrente anno e no mez de Fevereiro de 1869 aos exames de que trata o art. 112 do Regulamento annexo ao Decreto n° 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Ministério do Imperio. Ministro (José Joaquim Fernandes Torres). **Relatorio... do ano de 1867 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 2ª sessão da 13ª legislatura**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1868b. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1694/index.html>

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 4.430 de 30 de outubro de 1869.** Manda observar as instruções, pelas quaes se devem regular os exames de que trata o art. 112 do regulamento anexo ao Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 4.468 de 1º de fevereiro de 1870a.** Altera os regulamentos relativos ao Imperial Collegio de Pedro II. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Paulino José de Soares de Souza). **Relatorio... do ano de 1869 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 2ª sessão da 14ª legislatura.** Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1870b. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1695/index.html>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 2.066 de 30 de setembro de 1871.** Declara que os exames de preparatórios feitos em qualquer das Faculdades de Direito e de Medicina e das Escolas Centrais Militar e de Marinha serão validos em todas essas Faculdades e Escolas. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Lei de 6 de novembro de 1772. Reforma do ensino elementar. *In.*: MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império** (subsídios para a História da Educação no Brasil): 1823-1853. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936a. v. 1. p. 21-26.

BRASIL. Lei de 10 de novembro de 1772. *In.*: MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império** (subsídios para a História da Educação no Brasil): 1823-1853. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936b. v. 1. p. 26-29.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 5.429 de 2 de outubro de 1873.** Crea Comissões de exames geraes de preparatorios nas Províncias onde não ha Faculdades. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 5.529 de 17 de janeiro de 1874.** Approva o Regulamento para as Escolas do Exercito. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 6.130 de 1º de março de 1876.** Altera os Regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 2.764 de 4 de setembro de 1877.** Declara que os exames geraes de preparatórios terão vigor em todo tempo. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Carlos Leoncio de Carvalho). **Relatorio... do ano de 1877 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 1ª sessão da 17ª legislatura.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878a. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1744/index.html>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 6.884 de 20 de abril de 1878b.** Altera os Regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primario e secundario no Municipio da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 7.684 de 6 de março de 1880.** Crêa no municipio da Corte uma Escola Normal Primária. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 8.051 de 24 de março de 1881.** Altera os regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. Disponível em: Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Ministério do Imperio. Ministro (Rodolfo Epifânio de Sousa Dantas). **Relatorio... do ano de 1881 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 2ª sessão da 18ª legislatura.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1748/index.html>.

BRASIL. Ministério do Imperio. Ministro (Pedro Leão Veloso). **Relatorio... do ano de 1882 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 3ª sessão da 18ª legislatura.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1749/index.html>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 9.311 de 25 de outubro de 1884.** Dá novos Estatutos às Faculdades de Medicina. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 9.647 de 2 de outubro de 1886.** Determina que se executem com diversas alterações as disposições em vigor relativas aos exames geraes de preparatorios. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Ministério do Imperio. Ministro (Ambrósio Leitão da Cunha - Barão de Mamoré). **Relatorio do ano de 1886 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 2ª sessão da 20ª legislatura.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1372/index.html>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 9.894, de 09 de Março de 1888a.** Altera varias disposições dos regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>.

BRASIL. Ministério do Imperio. Ministro (José Fernandes da Costa Pereira Júnior) **Relatorio... do ano de 1887 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 3ª sessão da 20ª legislatura.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1888b. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1373/index.html>.

BRASIL. Ministério do Imperio. Ministro (Antonio Ferreira Viana). **Relatorio... do ano de 1888 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 4ª sessão da 20ª legislatura**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1374/index.html>.

CARTA do desembargador Thomaz de Barros Barreto, em que se refere à nova reforma do ensino e à execução da capitania da Bahia dos respectivos Alvará e Instruções de 28 de junho de 1759. *In.*: MENDONÇA, Marcos Carneiro de. **Aula do Commercio**. Rio de Janeiro: Xerox do Brasil, 1982. p. 214-15.

DIAS, Antônio Gonçalves. Relatório: Rio de Janeiro 29 de julho de 1852. *In.*: MOACYR, Primitivo. **A instrução e as Províncias** (subsídios para a história da educação no Brasil): 1835–1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. v. 2. p. 492-530.

EDITAL de D. Tomás de Almeida, de 28 de julho de 1759, com instruções sobre a Reforma. *In.*: ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. **A Reforma Pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva; Ed. da USP, 1978. p. 189-191.

INSTRUCÇOENS para os professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica, e de Rhetórica, ordenadas e mandadas publicar por El Rey Nosso Senhor. *In.*: ANDRADE, Antônio Alberto Banha de. **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva; Ed. da USP, 1978. p. 165-182.

ORGANIZAÇÃO e Plano de Estudos da Companhia de Jesus. *In.*: FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1952. p. 119-230.

PROGRAMA de Ensino do Imperial Collegio de Pedro II para o ano letivo de 1862, organizado pelo Conselho Director da Instrução Primária e Secundaria do Município da Corte, na forma do artigo 29 do regulamento de 24 de outubro de 1857, e segundo o plano de estudos que baixou com o decreto n. 2883 do 1º de fevereiro de 1862. *In.*: VECHIA, Ariclê; LORENZ, Michael Karl (Orgs.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850 -1951**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998. p. 56-66.

## Arquivos digitais

*Center For Research Libraries* - Projeto de Imagens de Publicações Oficiais Brasileiras do *Center for Research Libraries e Latin American Microform Project*. Disponível em: <http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>).

Coleção de Leis do Império do Brasil da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

HISTEDBR. Navegando na história da educação brasileira. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>.



## **ANEXOS**



## ANEXO A

**Quadro 1 – Plano de estudos do Colégio de Pedro II previsto no Decreto n. 1556 – de 17 de fevereiro de 1855**

<b>ESTUDOS DA 1ª CLASSE</b>	
1º ANO	Leitura e recitação de português; Exercícios ortográficos; Gramática nacional; Aritmética; Gramática latina; Francês, compreendendo leitura, gramática e versão fácil.
2º ANO	Latim, versão fácil e construção de períodos curtos, com o fim especial de aplicar e recordar as regras gramaticais; Francês: versão, temas e conversa; Inglês: leitura, gramática, versão fácil; Continuação da aritmética e álgebra até equações do 2º grau; Ciências naturais: 1ª cadeira – Zoologia e Botânica; 2ª cadeira – Física.
3º ANO	Latim: versão gradualmente mais difícil, exercícios gramaticais e temas; Inglês: versão mais difícil e temas; Francês: aperfeiçoamento do estudo da língua; Geometria; Ciências naturais: 1ª cadeira – Mineralogia e Geologia; 2ª cadeira – Química; Explicação dos termos técnicos necessários para o estudo da geografia; Geografia e história moderna.
4º ANO	Latim: versão e temas; Inglês: aperfeiçoamento no estudo da língua e conversa; Trigonometria retilínea; Ciências naturais: 1ª cadeira – repetição de Mineralogia e Geologia; 2ª cadeira – repetição de Física e Química; Continuação da geografia e da história moderna; Corografia brasileira e história nacional.
<b>ESTUDOS DA 2ª CLASSE</b>	
5º ANO	Latim: versão para a língua nacional de clássicos mais difíceis e temas; Alemão: leitura, gramática, versão fácil; Grego: leitura, gramática, versão fácil; Filosofia racional e moral; Geografia e história antiga.
6º ANO	Latim: continuação das matérias do ano anterior; Filosofia: sistemas comparados; Alemão: versão mais difícil, temas fáceis; Retórica: regras de eloquência e de composição; Geografia e história da idade média.

7º ANO	Alemão: aperfeiçoamento; Grego: aperfeiçoamento; Eloquência prática: composição de discursos e de narrações em português, e quadro da literatura nacional; História da Filosofia; Latim: composição de discursos e de narrações; Italiano.
--------	---

Fonte: Decreto n. 1556 – de 17 de fevereiro de 1855 – Regulamento para o Imperial Colégio de Pedro II (BRASIL, 1855b)

## ANEXO B

**Quadro 2 – Plano de estudos do Colégio de Pedro II previsto no Decreto n. 2006 de 24 de outubro de 1857**

<b>ESTUDOS DA 1ª CLASSE</b>	
1º ANO	<p>Doutrina cristã: história sagrada;                      Leitura e recitação de português, exercícios ortográficos e gramática nacional;                      Gramática latina;                      Francês: compreendendo simplesmente gramática, leitura e versão fácil;                      Aritmética: abrangendo tão somente as 4 operações sobre números inteiros;                      Geografia: compreendendo unicamente a explicação dos principais termos técnico e das divisões gerais do globo</p>
2º ANO	<p>Latim: versão fácil e construção de períodos curtos, com o fim especial de aplicar e recordar as regras gramaticais;                      Francês: versão, temas e conversa;                      Inglês: compreendendo simplesmente gramática, leitura e versão fácil;                      Aritmética: continuação até proporções;                      Geografia: continuação (Ásia e África).</p>
3º ANO	<p>Latim: versão gradualmente mais difícil, exercícios gramaticais e temas;                      Francês: composição, aperfeiçoamento do estudo da língua;                      Inglês: versão mais difícil e temas;                      Aritmética: continuação até o fim;                      Álgebra: até equações do 2º grau;                      Geografia: continuação (Europa, América e Oceania);                      História da idade média.</p>
4º ANO	<p>Latim: versão e temas;                      Inglês: versão e temas;                      Geometria elementar;                      História moderna e contemporânea;                      Corografia e história do Brasil;                      Botânica;                      Zoologia.</p>
5º ANO ESPECIAL (Art. 8º)	<p>Trigonometria retilínea;                      Física e química;                      Mineralogia e repetição de botânica;                      Continuação e repetição de corografia e história do Brasil.</p>

<b>ESTUDOS DA 2ª CLASSE</b>	
5º ANO	<p>Latim: versão para a língua nacional de clássicos mais difíceis e temas;  Inglês: composição, conversa, aperfeiçoamento do estudo da língua;  Trigonometria retilínea;  Continuação e repetição da corografia e história do Brasil;  Física;  Repetição de botânica e zoologia;  Grego;  Alemão: compreendendo apenas gramática, versão fácil.</p>
6º ANO	<p>Latim: continuação das matérias do ano anterior;  Grego: versão, temas fáceis;  Alemão: temas fáceis, conversa;  Italiano;  Filosofia: compreendendo a lógica e a metafísica;  Retórica: regras de eloquência e de composição;  História antiga;  Química;  Repetição de física.</p>
7º ANO	<p>Latim: composição, aperfeiçoamento do estudo da língua;  Grego: versão mais difícil, temas;  Alemão: versão, temas, conversa;  Filosofia moral e história resumida dos sistemas comparados de filosofia;  Retórica e poética: análise e crítica dos clássicos portugueses, composição de discursos, narrações, declamação;  História da literatura portuguesa e nacional;  Repetição de química, mineralogia e geologia.</p>

Fonte: Decreto n. 2006 de 24 de outubro de 1857 - Aprova o regulamento para os colégios públicos e privados de instrução secundária do Município da Corte.

## ANEXO C

**Quadro 3 – Plano de estudos do Colégio de Pedro II previsto no Programa de Ensino do Imperial Collegio de Pedro II para o ano letivo de 1862**

1º ANO	Português; Latim; Geografia; História Sagrada.
2º ANO	Latim; Francês; Aritmética; Geografia; História Antiga.
3º ANO	Latim; Francês; Inglês; Aritmética e Álgebra; Geografia; História Antiga.
4º ANO	Latim; Francês; Inglês; Geometria elementar; História da Idade Média; Geografia e Cosmografia.
5º ANO	Latim; Grego; Inglês; Geometria Sólida e Trigonometria Retilínea; História da Idade Média; Física e Química.
6º ANO	Latim; Grego; Lógica e Metafísica; Gramática Filosófica; Retórica; História Moderna e contemporânea.
7º ANO	Latim; Grego; Ética e História da Filosofia; Poética; Literatura Nacional; Zoologia e Botânica; Mineralogia e Geologia; Corografia e História do Brasil.
Matérias facultativas	Alemão; Italiano;

	Desenho; Música; Dança; Ginástica <sup>71</sup> .
--	--

Fonte: Programa de Ensino do Imperial Collegio de Pedro II para o ano letivo de 1862, organizado pelo Conselho Director da Instrução Primária e Secundaria do Município da Corte, na forma do artigo 29 do regulamento de 24 de outubro de 1857, e segundo o plano de estudos que baixou com o decreto n. 2883 do 1º de fevereiro de 1862.

---

<sup>71</sup> Estas matérias facultativas constam somente no decreto n. 2883 do 1º de fevereiro de 1862, artigo 2º.

## ANEXO D

**Quadro 4 – Plano de estudos do Colégio de Pedro II previsto no Decreto n. 4.468 de 1º de fevereiro de 1870a**

1º ANO	<p><b>Religião</b> e História Sagrada;</p> <p><b>Português:</b> gramática, análise lógica e gramatical, exercícios de leitura, recitação e ortografia;</p> <p><b>Geografia</b> elementar e descritiva em geral;</p> <p><b>Aritmética</b> elementar.</p>
2º ANO	<p><b>Português:</b> gramática, análise lógica e gramatical, leitura (prosa e verso) de autores clássicos, recitação, exercícios de redação;</p> <p><b>Latim:</b> gramática, tradução para o português de autores latinos fáceis, análise e temas fáceis;</p> <p><b>Francês:</b> gramática, tradução par o português de autores fáceis, análise e temas fáceis;</p> <p><b>Continuação da Aritmética</b> e sistema métrico comparado;</p> <p><b>Continuação da Geografia</b>, especialmente a da Europa e da América.</p>
3º ANO	<p><b>Português:</b> preleções sobre a índole da língua, notícia histórica sobre sua formação e progresso, leitura (prosa e verso) dos autores clássicos, recitação, exercícios de redação, composições;</p> <p><b>Latim:</b> tradução, análise e temas;</p> <p><b>Francês:</b> tradução, análise e temas;</p> <p><b>Continuação da Geografia</b>, incluída a antiga;</p> <p><b>Aperfeiçoamento da Aritmética;</b> álgebra até operações do 1º grau incluídas.</p>
4º ANO	<p><b>Latim:</b> tradução, análise e temas mais difíceis;</p> <p><b>Francês:</b> tradução, análise e temas mais difíceis, composição e recitação, não se falando na aula senão esta língua;</p> <p><b>Inglês:</b> gramática, leitura e tradução para o português de autores ingleses fáceis, análise e temas fáceis;</p> <p><b>Continuação da álgebra:</b> equações de 2º grau e geometria plana; História Antiga;</p> <p><b>Zoologia e Botânica.</b></p>
5º ANO	<p><b>Latim:</b> tradução e análise de autores mais difíceis, composição de discursos e versos latinos;</p> <p><b>Inglês:</b> leitura, tradução, análise e temas;</p> <p><b>Grego:</b> gramática, tradução, análise e temas fáceis;</p> <p>Leitura e apreciação de clássicos franceses e composições (uma vez por semana), não se falando em aula senão esta língua;</p> <p><b>Geometria</b> no espaço e trigonometria;</p>

	<b>História media;</b> <b>Física e Química.</b>
6º ANO	<b>Inglês:</b> leitura, análise e tradução de autores mais difíceis, composição e recitação, não se falando em aula senão esta língua; <b>Grego:</b> tradução, análise e temas; <b>Continuação da química,</b> incluídas noções de química orgânica; <b>História Moderna;</b> <b>Retórica e Poética:</b> leitura e apreciação literária dos melhores clássicos da língua portuguesa, exercícios de estilo; <b>Filosofia:</b> psicologia e lógica; Aperfeiçoamento nas <b>línguas latina e francesa</b> por meio de tradução e apreciação literária de autores clássicos e composições (uma vez por semana), não se falando na aula de francês senão esta língua.
7º ANO	<b>Grego:</b> tradução e análise de autores mais difíceis, composições; <b>História e Corografia do Brasil;</b> <b>Mineralogia e Geologia;</b> <b>Filosofia:</b> metafísica e ética, exposição dos sistemas comparados de filosofia; <b>Cosmografia;</b> <b>História da literatura</b> em geral e especialmente da portuguesa e nacional, composição de discursos e narrações e declamações; <b>Aperfeiçoamento nas línguas latina, francesa e inglesa:</b> preleções elementares sobre a índole, formação e progresso de cada uma das referidas línguas, alternadas com a leitura, tradução e apreciação literária de autores clássicos.

Fonte: Decreto n. 4.468 de 1º de fevereiro de 1870a – Altera os regulamentos relativos ao Imperial Colégio de Pedro II.

## ANEXO E

**Quadro 5 – Plano de estudos do Colégio de Pedro II previsto no Decreto n. 6.130 de 1º de março de 1876**

1º ANO	<p><b>Religião:</b> catecismo da doutrina cristã.</p> <p><b>História sagrada:</b> resumo desde a criação do mundo até a fundação da Igreja.</p> <p><b>Português:</b> leitura expressiva e recitação de cor de prosadores e poetas nacionais; gramática, análise, exercícios ortográficos.</p> <p><b>Elementos de geografia e de aritmética:</b> noções de geografia geral, limitando-se as grandes divisões das terras e das águas, e principais países com as respectivas capitais, estudadas sobre o mapa, uma vez por semana; exercícios de aritmética até frações inclusive, também uma vez por semana.</p>
2º ANO	<p><b>Português:</b> desenvolvimento das regras de lexicologia e sintaxe, análise lógica e etimológica, recitação de prosadores e poetas clássicos, exercícios de redação verbal e escrita.</p> <p><b>Latim:</b> gramática elementar, temas, leitura e tradução de prosadores fáceis.</p> <p><b>Francês:</b> gramática, temas, leitura e tradução de prosadores fáceis.</p>
3º ANO	<p><b>Latim:</b> desenvolvimento das regras de lexicologia e sintaxe, temas, versão de prosadores e poetas portugueses e latinos, gradualmente mais difíceis.</p> <p><b>Francês:</b> desenvolvimento das regras de lexicologia e sintaxe; versão de prosadores e poetas clássicos portugueses e franceses; conversação.</p> <p><b>Geografia:</b> termos técnicos; divisão dos homens sobre a terra pelas raças e pelos grupos religiosos e políticos; descrição física e política dos principais países do globo, mais desenvolvidamente dos da América; mapas organizados pelos alunos.</p>
4º ANO	<p><b>Latim:</b> medição de versos, análise, temas, versão de prosadores e poetas clássicos portugueses e latinos.</p> <p><b>Filosofia:</b> noções ontológicas, psicológicas, lógica, moral, teodicéia, rápido esboço da história da filosofia; defesa de proposições, mensalmente, pelos alunos que a sorte designar.</p> <p><b>História antiga e média:</b> acontecimentos políticos com a correspondente geografia histórica; ciências, letras e artes; quadros sincrônicos e sinópticos organizados pelos alunos.</p> <p><b>Aritmética:</b> estudo completo da aritmética.</p> <p><b>Álgebra:</b> até as equações de 2º grau inclusive.</p>
5º ANO	<p><b>História moderna e contemporânea:</b> acontecimentos políticos dos principais estados do antigo continente, mais desenvolvidamente dos da América, sobretudo do Brasil; ciências, letras e artes até nossos dias; quadros sincrônicos e sinópticos organizados pelos alunos.</p> <p><b>Geometria e trigonometria:</b> geometria plana e no espaço, trigonometria retilínea, resolução de problemas.</p> <p><b>Inglês:</b> gramática. Temas, versão de prosadores e poetas portugueses e ingleses, gradualmente mais difíceis, conversação.</p> <p><b>Retórica e poética:</b> regras de estilo e composição oratória; poesia, metrificação; crítica literária; análise das belezas e vícios de elocução de prosadores e poetas</p>

	brasileiros e portugueses de melhor nota; exercícios de composição de narrações, descrições, cartas e discursos; declamação.
6º ANO	<p><b>Física e química:</b> propriedades gerais dos corpos; gravidade; princípios gerais de estática e de dinâmica; líquidos; gases; calor, higrometria, máquinas a vapor; acústica; óptica; magnetismo, eletricidade, telegrafia elétrica; meteorologia. Nomenclatura e notações químicas; equivalentes; caracteres e preparação dos corpos simples e compostos mais importantes para os usos da vida; análises.</p> <p><b>Cosmografia:</b> descrição dos principais fenômenos do universo.</p> <p><b>Corografia do Brasil:</b> fisiografia; divisão administrativa, eclesiástica e judiciária; instituições, estatística, sinopse da Constituição política do Império.</p> <p><b>Grego:</b> gramática, temas, leitura, versão de prosadores e poetas fáceis portugueses e alemães.</p> <p><b>Alemão:</b> gramática, temas, leitura, versão de prosadores e poetas fáceis portugueses e alemães.</p>
7º ANO	<p><b>História do Brasil:</b> desde seu descobrimento até a independência; quadros sincrônicos e sinópticos organizados pelos alunos.</p> <p><b>Grego:</b> desenvolvimento das regras de lexicologia e sintaxe, dialetos, temas, tradução de prosadores e poetas gradualmente mais difíceis.</p> <p><b>Alemão:</b> desenvolvimento das regras de lexicologia e sintaxe, temas, versão de prosadores e poetas clássicos portugueses e alemães; conversação.</p> <p><b>História natural:</b> elementos de zoologia, botânica, mineralogia e geologia, aplicáveis aos usos da vida, com espécimes à vista.</p> <p><b>Literatura:</b> noções sobre as literaturas estrangeiras que mais ou menos influíram para a formação ou aperfeiçoamento da portuguesa; estudo detido das diferentes frases desta e da luso-brasileira; juízos críticos e paralelos dos principais prosadores e poetas, por escrito.</p>

Fonte: Decreto n. 6.130 de 1º de março de 1876 – Altera os Regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II.

## ANEXO F

**Quadro 6 – Plano de estudos do Colégio de Pedro II previsto no Decreto n. 6.884 de 20 de abril de 1878**

1º ANO	<p><b>Latim:</b> gramática elementar, temas, leitura e tradução de prosadores fáceis.  <b>Francês:</b> gramática, leitura, temas e tradução de prosadores fáceis.  <b>Geografia:</b> parte física.  <b>Aritmética:</b> desde frações até proporções inclusive.  <b>Instrução religiosa</b><sup>72</sup>: verdades da religião católica e provas em que se apóiam; história sagrada e explicação do Evangelho.  <b>Música e desenho</b><sup>73</sup>.</p>
2º ANO	<p><b>Latim:</b> desenvolvimento das regras de lexicologia e sintaxe, temas, versão de prosadores e poetas portugueses e latinos gradualmente mais fáceis.  <b>Francês:</b> desenvolvimento das regras de lexicologia e sintaxe, versão de prosadores e poetas clássicos portugueses e franceses, conversação.  <b>Geografia:</b> parte física.  <b>Aritmética:</b> continuação até o fim do compendio, aplicações.  <b>Instrução religiosa:</b> verdades da religião católica e provas em que se apóiam; história sagrada e explicação do Evangelho.  <b>Música e desenho.</b></p>
3º ANO	<p><b>Latim:</b> medição de versos, análise, temas, versão de prosadores e poetas clássicos portugueses latinos.  <b>Inglês:</b> gramática, temas, leitura e tradução de prosadores fáceis.  <b>Álgebra:</b> até equações do 2º grau inclusive, geometria plana.  <b>Italiano:</b> gramática, temas, versão de prosadores e poetas portugueses e italianos, gradualmente mais difíceis, conversação.  <b>Instrução religiosa:</b> verdades da religião católica e provas em que se apóiam; história sagrada e explicação do Evangelho.  <b>Música e desenho.</b></p>
4º ANO	<p><b>Alemão:</b> gramática, temas, leitura, versão de prosadores e poetas fáceis portugueses e alemães. <b>Inglês:</b> desenvolvimento das regras de lexicologia e sintaxe, versão de prosadores e poetas clássicos portugueses e ingleses, conversação.  <b>Inglês:</b> desenvolvimento de regras de lexicologia e sintaxe; versão de prosadores e poetas clássicos portugueses e ingleses; conversação.  <b>História antiga e média:</b> acontecimentos políticos com a correspondente geografia histórica, ciências, letras e artes; quadros sincrônicos organizados pelos alunos.  <b>Geometria no espaço:</b> trigonometria retilínea.  <b>Instrução religiosa</b><sup>74</sup>: conferências filosóficas sobre a religião católica e sua história.  <b>Música e desenho</b><sup>75</sup>.</p>

<sup>72</sup> A aula de instrução religiosa do 1º, 2º e 3º ano era dada conjuntamente, duas vezes por semana.

<sup>73</sup> As aulas de música e desenho também, para o 1º, 2º e 3º ano, eram dadas conjuntamente, duas vezes por semana.

<sup>74</sup> Também a aula de instrução religiosa do 4º, 5º, 6º e 7º ano era dada conjuntamente, duas vezes por semana.

<sup>75</sup> As aulas de música e desenho também, para o 4º, 5º, 6º e 7º ano eram dadas conjuntamente, duas vezes por semana.

5º ANO	<p><b>Alemão:</b> desenvolvimento das regras de lexicologia e sintaxe, temas, versão de prosadores e poetas clássicos portugueses e alemães, conversação.</p> <p><b>História moderna e contemporânea:</b> acontecimentos políticos dos principais estados do antigo continente e mais desenvolvidamente dos da América; ciências, letras e artes até nossos dias; quadros sincrônicos e sinópticos organizados pelos alunos.</p> <p><b>Física:</b> propriedades gerais dos corpos, gravidade, princípios gerais de estática e de dinâmica; líquidos, gases, calor higrometria, máquinas, a vapor, acústica, óptica, magnetismo, eletricidade, telegrafia elétrica e meteorologia.</p> <p><b>Química:</b> nomenclatura e notações químicas; equivalentes; caracteres e preparação dos corpos simples e compostos mais importantes para usos da vida; análises e experiências.</p> <p><b>Cosmografia:</b> descrição dos principais fenômenos do universo.</p> <p><b>Instrução religiosa:</b> conferências filosóficas sobre a religião católica e sua história.</p> <p><b>Música e desenho.</b></p>
6º ANO	<p><b>Grego:</b> gramática, temas, leitura, versão de prosadores e poetas fáceis portugueses e gregos.</p> <p><b>Filosofia:</b> até teodicéia inclusive.</p> <p><b>Retórica e poética:</b> regras de estilo e composição oratória: poesia, metrificacão; crítica literária; análise das belezas e vícios da elocução de prosadores e poetas brasileiros e portugueses de melhor nota; exercícios de composição de narrações, descrições, cartas e discursos; declamação.</p> <p><b>Literatura nacional:</b> estudo detido das diferentes fases da literatura nacional; juízos críticos e paralelos dos principais prosadores e poetas, por escrito.</p> <p><b>História natural:</b> elementos de zoologia, botânica, mineralogia e geologia com espécimes à vista.</p> <p><b>Instrução religiosa:</b> conferências filosóficas sobre a religião católica e sua história.</p> <p><b>Música e desenho.</b></p>
7º ANO	<p><b>Grego:</b> desenvolvimento das regras de lexicologia e sintaxe, dialetos, temas, tradução de prosadores e poetas gradualmente mais difíceis.</p> <p><b>Filosofia:</b> moral e história da filosofia.</p> <p><b>História e corografia do Brasil:</b> desde o seu descobrimento até a maioridade. Fisiografia; divisão administrativa, eclesiástica e judiciária; instituições, estatísticas, sinopse da Constituição política do Império.</p> <p><b>Português:</b> gramática filosófica, análises e exercícios de redação verbal e escrita. Literatura geral, literaturas estrangeiras e estudo especial das que influíram para a formação e aperfeiçoamento da portuguesa.</p> <p><b>Instrução religiosa:</b> conferências filosóficas sobre a religião católica e sua história.</p> <p><b>Música e desenho.</b></p>

Fonte: Decreto n. 6.884 de 20 de abril de 1878 – Altera os regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II.

## ANEXO G

**Quadro 7 – Plano de estudos do Colégio de Pedro II previsto no Decreto n. 8051 de 24 de março de 1881**

<p>1º ANO</p> <p>Religião<sup>76</sup></p> <p>Português</p> <p>Noções de geografia</p> <p>Aritmética</p> <p>Nomenclatura geométrica</p> <p>Desenho,<sup>77</sup> ginástica e música<sup>77</sup></p>	<p><b>Religião:</b> história sagrada desde o princípio do mundo até a paz da Igreja: quadros sinópticos e sincrônicos traçados pelos alunos no quadro preto e em cadernos.</p> <p><b>Português:</b> leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros do século atual: explicação do sentido preciso de cada palavra, de cada frase e de cada período. Exercícios ortográficos: cópia e reprodução pelos alunos no quadro preto sob ditado de palavras que designem objetos que lhes sejam conhecidos; de períodos curtos sobre noções usuais; e de provérbios, máximas e sentenças morais. Gramática: explicação das regras mais elementares; temas; análise lógica e gramatical de períodos simples. Composição: períodos simples a completar e a formar pelos alunos sobre assuntos a seu alcance; breves narrações seguidas de perguntas a que terão eles de responder de viva voz e por escrito.</p> <p><b>Noções de geografia:</b> grandes divisões das terras e das águas com a definição dos respectivos termos técnicos: exemplos dos acidentes físicos com espécimes á vista. Situação dos continentes, dos principais países do globo e de suas capitais, especialmente da América e do Brasil: estudo sobre o mapa mundi. Breve descrição física do Brasil e especialmente do município neutro: estudo sobre o mapa do país. Desenho a traços gerais feitos pelos alunos em cadernos e no quadro preto da carta de cada continente, país ou território estudado. Noções sucintas sobre a administração, agricultura, comércio e indústria do Brasil.</p> <p><b>Aritmética prática:</b> cálculo dos números inteiros e de frações; problemas. - Exercícios de calculo mental. Prática do sistema métrico decimal. Redução de pesos e medidas á unidade principal. Comparação dos pesos e medidas atuais com os outrora em uso. Exercícios de conversão dos pesos e medidas de um sistema nos de outro.</p> <p><b>Nomenclatura geométrica:</b> descrição verbal e gráfica das figuras dos corpos. Regras para medi-los deduzidas dos princípios aprendidos. Exercício de aplicação.</p>
<p>2º ANO</p> <p>Religião</p> <p>Português</p> <p>Francês</p>	<p><b>Religião</b> – Doutrina cristã: apologia, dogmas e moral do cristianismo; significação das cerimônias do culto católico.</p> <p><b>Português:</b> leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século atual: explicação do sentido preciso de cada período e de cada parágrafo. Exercícios ortográficos sob ditado de trechos de prosa e de verso, para aplicação das regras dos acentos lexicológicos. Gramática: revisão das doutrinas estudadas no ano anterior com desenvolvimento da fonologia; temas,</p>

<sup>76</sup> O aluno acatólico não era obrigado às lições e exames de história sagrada e doutrina cristã para receber o grau de bacharel em letras, nem a tomar parte dos cultos em prática no estabelecimento. Todavia não poderia faltar ao respeito, por ser a religião do Estado (Art. 5º) (BRASIL, 1881).

<sup>77</sup> De acordo com o Art. 4º: “Não se exigirá para o grão de bacharel em letras o exame de desenho, gymnastica e musica, mas o seu tirocinio **será obrigatorio em todos os annos do curso** de estudos, ficando ao prudente arbitrio do Reitor dispensar das respectivas lições ou exercicios o alumno que provar incapacidade physica para qualquer dessas artes” (BRASIL, 1881, p. 7).

<p>Latim</p> <p>Matemáticas elementares: aritmética</p> <p>Desenho, ginástica e música</p>	<p>análise sintáctica e fonética de períodos compostos. Composição: períodos compostos a formar pelos alunos sobre assuntos a seu alcance; breves narrações e descrições a redigir oralmente e por escrito, conforme o subsídio que lhes proporcionar o professor.</p> <p><b>Francês:</b> gramática: temas, leitura, recitação, análise e versão de trechos seletos de prosadores e poetas modernos, franceses e portugueses, gradualmente mais difíceis.</p> <p><b>Latim:</b> gramática elementar: temas, leitura, recitação, versão e análise dos trechos de prosadores fáceis latinos e portugueses.</p> <p><b>Matemáticas Elementares:</b>  <u>Aritmética:</u> Numeração falada e escrita; diferentes sistemas de notação; teoria demonstrada das operações fundamentais, potências e raízes de números inteiros e de frações: exercícios e problemas. Histórico, nomenclatura e teoria do sistema métrico atualmente em uso no Brasil e sua comparação com o antigo e com os dos países que têm relações comerciais com o nosso. Exercícios de conversão de pesos, medidas e moedas de um sistema nos de outro; problemas.</p>
<p>3º ANO</p> <p>Português</p> <p>Francês</p> <p>Latim</p> <p>Geografia Física</p> <p>Matemáticas elementares: aritmética e álgebra</p> <p>Desenho, ginástica e música</p>	<p><b>Português:</b> leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século XVIII: explicação do sentido geral de todo o trecho lido ou recitado. Exercícios ortográficos sob ditado, em que entrem homônimos, parônimos e formas divergentes. Gramática: revisão das doutrinas aprendidas no ano anterior, com desenvolvimento da morfologia; noções de etimologia portuguesa; exercícios de composição e derivação de palavras e sobre vocábulos de formação popular e de origem erudita; temas; análise sintáctica e etimológica. Composição: exercícios de conversão de verso em prosa, e de mudança de estrutura de proposições e períodos; breves narrações, descrições e cartas conforme o subsídio que ministrar o professor.</p> <p><b>Francês:</b> Gramática: exercícios de composição e derivação de palavras; temas; leitura, recitação, análise e versão de prosadores e poetas clássicos franceses e portugueses; conversação. Notícia sucinta da origem, desenvolvimento e índole da língua francesa.</p> <p><b>Latim:</b> Gramática: desenvolvimento das regras de morfologia; noções de etimologia latina; exercícios de composição e derivação de palavras; temas. Leitura, análise e versão de prosadores e poetas latinos e portugueses gradualmente mais difíceis.</p> <p><b>Geografia Física:</b> Forma, grandeza e divisão da superfície da terra; o oceano e suas partes. Posição astronômica, superfície, configuração horizontal e perpendicular, prospecto dos sistemas fluviais e outros acidentes físicos das cinco partes da terra em geral e da América em particular. Descrição minuciosa das regiões limítrofes do Brasil. Exame intuitivo dos mapas murais: desenho isolado pelos alunos, em cadernos e no quadro preto, de todos os pormenores geográficos que abranger cada lição.</p> <p><b>Matemáticas elementares:</b>  <u>Aritmética:</u> Aplicação dos princípios desta ciência às necessidades da vida prática; exercícios e problemas.  <u>Álgebra:</u> Até equações do 1º grau, inclusive; exercícios e problemas.</p>
<p>4º ANO</p> <p>Português</p>	<p><b>Português:</b> leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século XVII: exposição do conteúdo de cada trecho por outras palavras. Exercícios ortográficos sob ditado, para aplicação das regras de pontuação. Gramática: revisão das doutrinas estudadas no ano anterior, com</p>

<p>Inglês</p> <p>Latim</p> <p>Geografia e Cosmografia</p> <p>Matemáticas elementares: geometria e trigonometria</p> <p>Desenho, ginástica e música</p>	<p>desenvolvimento da sintaxe; exercícios de agrupamento de palavras por famílias e de composição e derivação das mesmas; temas; análise sintáctica e etimológica. - Composição: períodos a formar pelos alunos empregando expressões no sentido natural e figurado; breves narrações, descrições e cartas, bem como escritos, de uso comum, a redigir conforme os subsídios que ministrará o professor.</p> <p><b>Inglês:</b> gramática: estudo das raízes; temas: leitura, recitação, análise e versão de prosadores e poetas ingleses e portugueses, gradualmente mais difíceis.</p> <p><b>Latim:</b> Gramática: desenvolvimento das regras de sintaxe; exercícios de agrupamento de palavras por família e de composição e derivação das mesmas; temas. Leitura, recitação, versão de prosadores e poetas latinos e portugueses, gradualmente mais difíceis.</p> <p><b>Geografia e Cosmografia:</b>  <u>Geografia política:</u> Posição geográfica, religião, governo, língua, população, força, produção, comércio e indústria, possessões, colônias e dependências dos principais países do globo, principalmente dos da América: suas cidades principais com a indicação do número dos respectivos habitantes e das cousas mais notáveis delas: comparação de Estados entre si: noções das principais vias de comunicação por terra e por água e dos grandes centros de produção e de comércio: estudo especial dos Estados adjacentes ao Brasil: Viagens simuladas para diferentes partes, em que os alunos de viva voz e por escrito indiquem os acidentes físicos que podem encontrar e as curiosidades naturais ou artísticas notáveis.  <u>Cosmografia:</u> Noções elementares das relações da terra com os astros; uso das esferas: problemas.  <b>Matemáticas elementares:</b>  <u>Geometria:</u> geometria plana e no espaço, exercícios e problemas. <u>Trigonometria retilínea:</u> exercícios e problemas.</p>
<p>5º ANO</p> <p>Português</p> <p>Inglês</p> <p>Latim</p> <p>História geral</p> <p>Física e química</p> <p>Desenho, ginástica e música</p>	<p><b>Português:</b> leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas portugueses do século XVI: exposição do conteúdo de cada trecho por outras palavras. Exercícios ortográficos sob ditado para aplicação das regras de pontuação. Exercícios cacográficos para correção de vícios de linguagem em geral e especialmente para a substituição de galicismos por palavras e frases de legítimo cunho português. - Gramática: revisão das doutrinas anteriormente estudadas; desenvolvimento das regras de construção; idiotismos; vícios de linguagem; provincialismos, hibridismos, arcaísmos, neologismos, dialetos; exercícios de agrupamento de palavras por família e por associação de ideias; temas. Composição: períodos a formar pelos alunos com pureza, propriedade e precisão de dicção; redação de escritos de uso comum sem subsídio ministrado pelo professor, mas sobre o assunto que este indicar; imitação de narrações, descrições e cartas, modelos em seu gênero, à escolha do professor.</p> <p><b>Inglês:</b> gramática: estudo das raízes; tema, leitura, recitação, análise e versão de prosadores e poetas clássicos ingleses e portugueses; conversação. Notícia sucinta da origem, desenvolvimento e índole da língua inglesa.</p> <p><b>Latim:</b> Gramática: revisão da morfologia e sintaxe; exercícios de agrupamento de palavras por família e de composição e derivação das mesmas; temas; prosódia; metrificação. Leitura, recitação, análise e versão de prosadores e poetas clássicos latinos e portugueses; medição de versos. Notícia sucinta da origem, desenvolvimento e índole da língua latina.</p> <p><b>História Geral:</b> História antiga e da idade média. Acontecimentos políticos com a correspondente geografia histórica; ciências, letras e artes: quadros sinópticos e</p>

	<p>sincrônicos organizados pelos alunos.</p> <p><b>Física e química:</b>  <u>Noções elementares de física:</u> propriedades dos corpos; movimento e força; gravidade; equilíbrio dos líquidos; calor; óptica; acústica; magnetismo; eletricidade; meteorologia: experiências e problemas. <u>Noções elementares de química:</u> química moderna com suas principais aplicações: corpos simples e orgânicos mais importantes: ensaios e análises.</p>
<p>6º ANO</p> <p>Alemão</p> <p>Grego</p> <p>História geral</p> <p>História natural e higiene</p> <p>Retórica, poética e literatura nacional</p> <p>Filosofia</p>	<p><b>Alemão:</b> gramática: temas; estudo das raízes; leitura, recitação, análise e versão de prosadores e poetas alemães e portugueses, gradualmente mais difíceis.</p> <p><b>Grego:</b> gramática elementar: estudo das raízes; temas; leitura, recitação, análise e versão de prosadores e poetas gregos, gradualmente mais difíceis.</p> <p><b>História Geral:</b> história moderna e contemporânea. Acontecimentos políticos dos principais Estados do antigo continente e mais desenvolvidamente dos da América: ciências, letras e artes até nossos dias: quadros sinópticos e sincrônicos organizados pelos alunos.</p> <p><b>História natural e higiene:</b>  <u>História natural:</u> noções elementares de zoologia, botânica, mineralogia e geologia com espécimes á vista: classificação exemplificada de preferência com animais, vegetais e minerais peculiares ao Brasil.  <u>Higiene:</u> noções de higiene prática: habitações, alimentação, cuidados corporais e trabalho, acidentes.</p> <p><b>Retórica, poética e literatura nacional:</b>  <u>Retórica e poética:</u> estilo; regras essenciais de oratória e de versificação: teoria e histórico dos diferentes gêneros de prosa e de poesia; princípios de estética literária: exercícios de composição de lavra própria dos alunos: análise de estilo: declamação e reta pronuncia; discursos de diversos gêneros proferidos pelos alunos com preparação ou de improviso; recitação de cor de poesias patrióticas e religiosas.  <u>Literatura nacional:</u> histórico das diferentes fases da literatura brasileira: análise literária das obras de melhor nota; juízos críticos e paralelos dados por escrito pelos alunos dos principais poetas e prosadores, por designação do professor.  <b>Filosofia:</b> ontologia, psicologia e lógica: dissertações, exercícios de dialética.</p>
<p>7º ANO</p> <p>Italiano</p> <p>Alemão</p> <p>Grego</p> <p>Português e história literária</p> <p>Filosofia</p> <p>Corografia e história do Brasil</p>	<p><b>Italiano:</b> Gramática: exercícios de composição e derivação de palavras; temas, leitura, recitação, análise e versão de prosadores e poetas italianos e portugueses; conversação. Notícia sucinta da origem, desenvolvimento e índole da língua italiana.</p> <p><b>Alemão:</b> Gramática: estudo das raízes, temas, leitura, recitação e versão de prosadores e poetas clássicos alemães e portugueses; conversação. Notícia sucinta da origem, desenvolvimento e índole da língua alemã.</p> <p><b>Grego:</b> Gramática: desenvolvimento das regras de fonologia, morfologia e sintaxe; estudo das raízes, diletos, metrificação, temas. Leitura, recitação, análise e versão de prosadores e poetas clássicos gregos; medição de versos. Notícia sucinta da origem, desenvolvimento e índole da língua grega.</p> <p><b>Português e história literária:</b>  <u>Português:</u> traços gerais de linguística: aplicação da Gramática geral da língua portuguesa, fonologia, morfologia e sintaxe do português desde a formação da língua até o começo da disciplina Gramatical, estudo comparativo do português com as outras línguas românicas: análise etimológica e sintáxica e comentário</p>

Desenho, ginástica e música	<p>filológico de trechos de escritores do período arcaico; conversão desses trechos em português hodierno.</p> <p><u>História literária:</u> Principais períodos literários das línguas mortas e vivas, mormente das que concorrem para a formação e desenvolvimento da portuguesa; estudo detido das diferentes fases da literatura desta última: análise e apreciação das obras mais notáveis: juízos críticos e paralelos, dados por escrito pelos alunos, dos prosadores e poetas proeminentes em cada gênero das diversas nações antigas e modernas, à escolha do professor.</p> <p><b>Filosofia:</b> Teodicéia, moral e história da Filosofia: dissertações; exercícios de dialética.</p> <p><b>Corografia e história do Brasil:</b></p> <p><u>Corografia:</u> limites; acidentes físicos; etnografia; governo; administração judiciária, militar e eclesiástica; instituições; estatística: sinopse da Constituição política e do Código Criminal: estudo de cada província sob os diversos pontos de vista administrativo, industrial e comercial: cidades principais com pormenores acerca de cada uma: comparação das províncias entre si: desenho pelos alunos em cadernos e no quadro preto da parte do mapa que se for estudando.</p> <p><u>História:</u> Desde o descobrimento do país até o fim da guerra do Paraguai. Quadros sinópticos e sincrônicos organizados pelos alunos.</p>
-----------------------------	--

Fonte: Decreto n. 8051 de 24 de março de 1881 – Altera os regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II.



## ANEXO H

**Quadro 8 – Plano de Estudos e Estatutos do Colégio Abílio para o ensino secundário**

Ano	Matérias
1º ano	Latim, francês teórico, francês prático, inglês, geografia física e cosmografia, história geral, religião (através de conferências), gramática portuguesa, aritmética (curso prático), desenho, dança, música vocal, ginástica e natação. Obs.: eram diárias as aulas de latim, francês e inglês. As outras matérias eram dadas em dias alternados e outras uma vez por semana.
2º ano	Latim, francês, inglês, geografia e cosmografia, história geral, língua portuguesa, aritmética (curso prático), religião (através de conferências), desenho, dança, música, ginástica e natação. Obs.: as aulas diárias eram, também, as de latim, francês e inglês. As demais eram alternadas ou semanais.
3º ano	Latim, inglês, inglês e francês (aulas práticas), geografia física e política, história antiga, cosmografia, história geral, língua portuguesa, aritmética (curso prático), religião (através de conferências), desenho, dança, música, ginástica e natação. Obs.: as aulas diárias eram as de latim, inglês e geografia física e política. As demais alternadas ou semanais.
4º ano	Latim, inglês e francês (aulas práticas), geografia física e política, história, língua portuguesa, religião (através de conferências), alemão, aritmética (curso prático), desenho, dança, música, ginástica e natação. Obs.: as aulas diárias eram as de latim, geografia física e política e história. As demais alternadas ou semanais.
5º ano	Aritméticas (curso especial superior), inglês e francês (aulas práticas), história da Idade Média, língua portuguesa, religião (através de conferências), alemão, ciências (noções gerais sobre as diversas ciências e suas divisões), desenho, dança e música. Obs.: as aulas diárias eram as de aritmética e história. As demais alternadas ou semanais.
6º ano	Álgebra, aritmética (repetição), filosofia (lógica e metafísica), história Moderna e Contemporânea, francês e inglês (prática), noções de física, química e história natural, retórica (curso especial – composições), religião (através de conferências), alemão, desenho, dança, música e ginástica. Obs.: as aulas diárias eram as de álgebra, história e filosofia. As demais alternadas ou semanais.
7º ano	Geometria, trigonometria, filosofia, francês e inglês, economia social e política,

	literatura, religião (através de conferências), alemão, desenho, dança e música. Obs.: as aulas diárias eram as de geometria e filosofia. As demais alternadas ou semanais.
--	--

Fonte: Adaptado do Plano de Estudos e Estatutos do Colégio Abílio, 1872 (*apud* HAIDAR, 1972, p. 225-29, onde está transcrito na íntegra).

## ANEXO I

**Quadro 9 - Matérias regulamentadas para os estudos preparatórios ao ensino superior**

Curso	Leis/matérias regulamentadas para os preparatórios
Faculdades de Direito	<p><b>Estatutos dos Cursos Jurídicos de Olinda e São Paulo de 11 de agosto de 1827:</b> exigiam exames nas seguintes matérias preparatórias: língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral e geometria (BRASIL, 1827).</p> <p><b>Novos Estatutos dos Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império de 7 de novembro de 1831:</b> incorporação às academias de seis cadeiras destinadas a ministrar os conhecimentos exigidos nos exames preparatórios: 1ª: latim em prosa e verso; 2ª: francês e inglês em prosa e verso; 3ª: retórica e poética; 4ª: lógica, metafísica e ética; 5ª: aritmética e geometria; 6ª: história e geografia (BRASIL, 1831).</p> <p><b>Reforma dos Estatutos dos Cursos Jurídicos – Decreto n. 1.134 de 30 de março de 1853 (não executado):</b> permanecem as mesmas matérias exigidas anteriormente. O aluno deveria habilitar-se em: latim, francês, inglês, filosofia racional e moral, aritmética e geometria, retórica e poética, história e geografia (BRASIL, 1853b). Este decreto não foi aplicado.</p> <p><b>Estatutos dos Cursos de Direito – Decreto n. 1.386 de 28 de abril de 1854:</b> o aluno deveria mostrar-se habilitado no conhecimento das línguas latina, francesa e inglesa; filosofia racional e moral; aritmética e geometria; retórica e poética; história e geografia. Permanecem as mesmas matérias exigidas para os preparatórios conforme Estatutos de 1831 (BRASIL, 1854c).</p> <p><b>Regulamento Complementar dos Estatutos – Decreto n. 1.568 de 24 de fevereiro de 1855:</b> definiu os exames de latim, francês e inglês; retórica e poética; história e geografia; filosofia; aritmética e geometria (BRASIL, 1855a).</p> <p><b>Regulamento das Aulas Preparatórias da Faculdade de Direito – Portaria de 4 de maio de 1856:</b> foram regulamentadas as Aulas Preparatórias das Faculdades de Direito. As matérias continuaram as mesmas dispostas no decreto de 1854 (BRASIL, 1972).</p> <p><b>A partir de 1871:</b> incluído o português.</p> <p><b>Aviso de 14 de março de 1882:</b> inclui como preparatório a álgebra (HAIDAR, 1972).</p> <p><b>Reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império - Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879:</b> prevê a ampliação dos exames preparatórios, a partir de 1881, com a inclusão dos exames das línguas alemã e italiana (BRASIL, 1879).</p>

Faculdades de Medicina	<p><b>Organização das Academias Médico-Cirúrgicas do Rio de Janeiro e Bahia - Lei de 3 de outubro de 1832:</b> exigiam exames nas matérias preparatórias, mas sem a criação de cursos preparatórios junto às faculdades. <u>Curso médico:</u> latim, francês ou inglês, filosofia racional e moral, aritmética e geometria. <u>Curso Farmacêutico:</u> francês ou inglês, aritmética e geometria (ao menos plana) (BRASIL, 1832).</p> <p><b>Reforma dos Estatutos para as escolas de medicina – Decreto n. 1.169 de 07 de maio 1853 (não executado):</b> as matérias em que o estudante deveria habilitar-se como requisito para a matrícula eram: <u>Curso médico:</u> latim; francês; inglês; história e geografia; filosofia racional e moral; aritmética, álgebra até equações do 2º grau e geometria, além do exame de grego obrigatório para receber o grau de doutor. <u>Curso farmacêutico:</u> francês; aritmética e noções gerais de geometria. <u>Curso obstétrico:</u> saber ler e escrever, exame de francês e idade de 21 de idade (BRASIL, 1853a). Este decreto não foi aplicado.</p> <p><b>Curso de medicina – decreto n. 1.387 de 28 de abril de 1854:</b> <u>Curso médico:</u> latim, francês, inglês, história e geografia, filosofia racional e moral, aritmética, geometria, e álgebra até equações de 1º grau. <u>Curso farmacêutico:</u> francês, aritmética e geometria. <u>Curso obstétrico:</u> leitura e escrita, as quatro operações da aritmética e francês (BRASIL, 1854b).</p> <p><b>Reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império - Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879:</b> as matérias em que o estudante deveria habilitar-se como requisito para a matrícula eram: <u>Curso médico:</u> português, latim, francês, inglês, alemão, história, geografia, filosofia, aritmética, geometria, álgebra e elementos da química, física, mineralogia, botânica e zoologia. <u>Curso farmacêutico:</u> português, latim, francês, inglês, filosofia, aritmética, álgebra e geometria. <u>Curso obstétrico:</u> português, francês, aritmética, álgebra e geometria. <u>Curso de cirurgia dentista:</u> português, francês, inglês, aritmética, álgebra e geometria (BRASIL, 1879).</p> <p><b>Decreto n, 9.311 de 25 de outubro de 1884:</b> português, latim, francês, inglês, alemão, filosofia, história, geografia, aritmética, álgebra até equações de 2º grau, geometria, trigonometria retilínea e elementos da física, química e história natural (BRASIL, 1884).</p>
------------------------	---

Fonte: Legislação Educacional (1827-1889).