

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**SOB O NOME E A CAPA DO IMPERADOR:
A CRIAÇÃO DO COLÉGIO DE PEDRO
SEGUNDO E A CONSTRUÇÃO DO SEU
CURRÍCULO.**

FERNANDO DE ARAUJO PENNA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

ORIENTADORA:
ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO

CO-ORIENTADOR:
ANDRÉ LEONARDO CHEVITARESE

RIO DE JANEIRO
2008

FERNANDO DE ARAUJO PENNA

SOB O NOME E A CAPA DO IMPERADOR:
A CRIAÇÃO DO COLÉGIO DE PEDRO SEGUNDO E A CONSTRUÇÃO DO SEU CURRÍCULO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 28 de janeiro de 2008

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Fereira da Costa Monteiro
(Presidente da Banca)

Prf^a. Dr^a. Márcia Serra Ferreira

Prof^a. Dr^a. Arlette Medeiros Gasparello

AGRADECIMENTOS

Agradeço às seguintes pessoas por terem contribuído das mais diversas formas para que eu conseguisse realizar esta pesquisa e escrever esta dissertação:

Aos meus pais, Humberto de Araujo Penna e Maria do Carmo Botelho de Araujo Penna, e à minha família, que me deram todo o apoio e suporte durante toda a minha vida.

À Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, de quem tive a felicidade de ser o primeiro orientando na pós-graduação. Você vem sendo minha amiga e orientadora desde que fui seu licenciando de prática de ensino de história em 2003. Orgulho-me muito e estou feliz da opção que fiz pela educação, e você foi a minha grande influência nesta escolha. Espero que a nossa parceria continue por muitos anos mais.

Ao meu co-orientador André Leonardo Chevitarese, que foi meu grande mentor e amigo durante toda a graduação e ajudou muito nesta pesquisa atual, especialmente no seu momento de gestação.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro com quem tive o prazer de dialogar, em especial as duas professoras do Núcleo de Estudos do Currículo, Márcia Serra Ferreira e Carmen Teresa Gabriel, e os dois professores que discutiram comigo o meu projeto, Renato Oliveira e Frederico Loureiro.

Aos professores e funcionários do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro Segundo, que me ajudaram a descobrir as fontes que seriam a base desta pesquisa – em especial à professora Vera Cabana, ao professor Geraldo, e a funcionária Elizabeth.

Aos colegas de grupo de pesquisa, em especial Ana Paula Marinho, Ana Paula Taveira, Eliza Prestes Massena, Paulo Rogério e Beatriz Boclin. As nossas discussões sobre o ensino de história no tempo presente tem sido um contraponto importante à minha pesquisa documental sobre o currículo na primeira metade do século XIX.

À professora Arlete Gasparello, com quem tive o prazer de dialogar em vários eventos de ensino de história.

À minha colega professora de prática ensino no CAP-UFRJ, Helena Araujo. Nossa sintonia foi inquestionável.

Às minhas primeiras alunas, e alguns poucos alunos também, da graduação em pedagogia e aos meus queridos licenciandos do ano de 2007.

Aos meus grandes amigos (vocês sabem quem são).

À CAPES pelo auxílio sem o qual a imensa pesquisa documental que realizei não teria nem começado.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto a construção social do currículo do Colégio de Pedro Segundo, desde a sua fundação em 1837 até 1843 quando os primeiros alunos se formaram, recebendo o título de bacharel em letras. O principal referencial teórico adotado, essencial na construção do nosso objeto, foi a proposta de Ivor Goodson para o estudo da história do currículo. A presente pesquisa buscou fontes diversas para responder às questões suscitadas pelo quadro teórico adotado, tendo recorrido a documentos escritos tanto internos ao Colégio - livros de nomeação e ofícios, quanto externos - discursos, relatórios, decretos e anais do Senado, além dos trabalhos de dois memorialistas (Dória e Gabaglia). A metodologia escolhida para a análise das fontes foi o paradigma indiciário e a teoria da argumentação, conforme definida por Perelman e Olbrechts-Tyteca. A principal hipótese desta pesquisa, que considerei suficientemente corroborada na sua conclusão, é que a criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção social do seu currículo constituíram uma mudança profunda ao instituir no Brasil a instrução secundária, com esse nome. Na concepção de Goodson, uma mudança profunda, em se tratando de história do currículo, é aquela na qual uma nova forma organizacional é criada, normalmente se apropriando de uma categoria institucional pré-existente, que conta com a adesão de um público mais amplo; no nosso caso, a criação de um colégio com um currículo seriado e multidisciplinar (nova forma organizacional) que continua preparando os alunos para o ingresso nas academias do Império (categoria institucional).

Palavras-chave:

currículo, história do currículo, construção social do currículo, Colégio de Pedro Segundo.

ABSTRACT

This research's object is the social construction of the *Colégio de Pedro Segundo's* curriculum, since its creation in 1837 until 1843, when the first class of students graduated, receiving the title of "Bacharel em Letras". The main theoretical reference adopted, essential to the construction of our object, was Ivor Goodson's perspective for the study of the curriculum's history. In order to answer the questions proposed in this research, we analyzed written documents specifically from the Colégio de Pedro Segundo – nomination books and official letters – and from other instances – discourses, reports, laws, annals of the Senate, besides the works of two scholars that dedicated themselves to writing the memoirs of the this institution (Dória and Gabágliã). The methodology chosen to analyze these historical sources was the indiciary paradigm and the theory of argumentation, as defined by Perelman and Olbrechts-Tyteca. This research's main hypothesis, that I considered sufficiently corroborated in its conclusion, is that the creation of the *Colégio de Pedro Segundo* and the social construction of its curriculum constituted one profound change as it established the secondary course (with this name) in Brazil. In Goodson's perspective, a profound change, in regard to the curriculum's history, is the one in which a new organizational form is created, usually appropriating a pre-existing institutional category that had legitimacy in the greater public's perspective; in this case, the creation of a school that adopts a seriated curriculum constituted by various disciplines (new organizational form) and still manages to prepare the students to their further studies (institutional category).

Key words:

curriculum – curriculum history – curriculum social construction - Colégio de Pedro Segundo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CAPÍTULO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	16
1.1 PROPOSTA TEÓRICA DE GOODSON PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA DO CURRÍCULO.....	17
1.2 ARTICULAÇÃO COM A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO.....	29
1.3 ESTUDO DE UMA INSTITUIÇÃO ESPECÍFICA.....	35
1.4 OBJETO E RECORTE.....	38
1.5 HIPÓTESES.....	39
1.6 FONTES.....	40
1.7 UMA BREVE HISTÓRIA INTERNA DO COLÉGIO.....	47
2 “NO SEGUNDO ANO DO CURRÍCULO COLEGIAL”: CURRÍCULO NO SÉCULO XIX?.....	51
2.1 O CONCEITO DE CURRÍCULO.....	51
2.2 DAS AULAS MENORES À INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA: A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO SECUNDÁRIO COM A CRIAÇÃO DO COLÉGIO DE PEDRO SEGUNDO.....	61
2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
3 “SOB O NOME E A CAPA DO IMPERADOR”: CATEGORIAS INSTITUCIONAIS E FORMAS ORGANIZACIONAIS.....	70
3.1 CATEGORIAS INSTITUCIONAIS: OS ACORDOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO.....	71
3.2 OS ACORDOS SOBRE AS AULAS MENORES NO CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO CPS.....	77

3.3 VASCONCELLOS GARANTINDO A LEGITIMIDADE NECESSÁRIA PARA A SOBREVIVÊNCIA E SUCESSO DO ESTABELECIMENTO QUE ESTAVA CRIANDO: A ADMINISTRAÇÃO E MANUTENÇÃO DE CATEGORIAS INSTITUCIONAIS A FAVOR DE UMA NOVA FORMA ORGANIZACIONAL.....	81
3.4 SOB A CAPA DO IMPERADOR.....	83
3.5 SOB O NOME DO IMPERADOR.....	90
3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
4 “EDUCAÇÃO DE RICOS, NÃO DE POBRES”: CURRÍCULO ACADÊMICO E UTILITÁRIO.....	95
4.1 AS TRADIÇÕES CURRÍCULARES E A FORMA DO CURRÍCULO.....	95
4.2 – RESTABELECIMENTO DO SEMINÁRIO DE SÃO JOAQUIM?.....	102
4.3 – ANALISANDO OS ESTATUTOS DO SEMINÁRIO DE SÃO JOAQUIM E DO COLÉGIO DE PEDRO SEGUNDO: TRADIÇÃO UTILITÁRIA E A ACADÊMICA.....	104
4.4 ACORDOS E DESACORDOS SOBRE A QUESTÃO DA INSTRUÇÃO E SUA FINALIDADE.....	122
4.5 A ORIGEM DOS ALUNOS DO COLÉGIO DE PEDRO SEGUNDO E O DESTINO DOS ÓRFÃOS DO SEMINÁRIO DE SÃO JOAQUIM.....	131
4.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
5 “TEM DEMONSTRADO A EXPERIÊNCIA”: CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO DURANTE OS PRIMEIROS ANOS DO CPS.....	138
5.1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO PELOS GRUPOS DISCIPLINARES.....	138
5.2 O GRUPO CURRÍCULAR COMPOSTO PELOS FUNCIONÁRIOS DO COLÉGIO DE PEDRO SEGUNDO.....	143
5.3 AS MUDANÇAS PROPOSTAS COM BASE NO QUE “TEM DEMONSTRADO A EXPERIÊNCIA”.....	145
5.4 A REFORMA DO MINISTRO E A REFORMA PROPOSTA PELOS PROFESSORES.....	155
5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172

CONCLUSÃO.....173

REFERÊNCIAS.....178

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto a construção social do currículo do Colégio de Pedro Segundo, desde a sua fundação em 1837 até 1843 quando os primeiros alunos se formaram, recebendo o título de bacharel em letras¹. A criação do CPS² não foi apenas o estabelecimento de mais uma instituição de instrução secundária pública, até porque não existiam colégios de instrução secundária pública antes dele. Nem sequer havia instrução secundária. Este nível de instrução antes era agrupado com o primário, constituindo o que era então chamado de “aulas menores”. Esta expressão reforçava a oposição às aulas maiores, que eram as academias do império. Estas aulas menores eram organizadas na forma de cadeiras avulsas, que seriam cursos isolados nos quais apenas uma matéria era lecionada separadamente: uma cadeira avulsa de latim num determinado local, uma cadeira de filosofia em outro lugar, e assim por diante.

A escolha deste objeto de pesquisa é indissociável do referencial teórico que adotei nesta pesquisa: a história do currículo segundo Ivor Goodson. Este autor propõe uma perspectiva teórica para o estudo da história do currículo: devemos analisar a construção social do currículo por parte dos diferentes grupos curriculares que defendem diferentes propostas para a escolarização. Não encontramos nenhuma pesquisa anterior que tenha analisado a construção do currículo do CPS nestes seus anos iniciais, apesar da grande relevância deste objeto. O trabalho que encontramos, com uma abordagem mais próxima daquilo que pretendemos fazer, é a tese de Andrade intitulada *Colégio Pedro II: Um Lugar de Memória* (1999). Esta pesquisa tem como objeto a trajetória da instituição durante os seus 100 primeiros anos, sem destaque especial para estes anos iniciais. Além deste, existem pesquisas

¹ Minha pesquisa, neste sentido, se inscreve numa linha de pesquisas que vem sendo desenvolvida no Núcleo de Estudos do Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC – UFRJ) de estudos que enfatizam a análise de numa instituição específica (ver seção 1.3).

² A partir deste ponto do texto, sempre que aparecer a sigla CPS leia Colégio de Pedro Segundo e SSJ, Seminário de São Joaquim.

que tratam da história de uma matéria escolar específica, mas discutem esta história contextualizada nesta instituição específica (CPS) e a importância desta para a instrução secundária. Neste sentido, um trabalho de imensa relevância foi aquele realizado pela professora Arlette Gasparello (2004).

Defendemos a relevância do estudo ao qual nos propomos porque a hipótese central deste trabalho é que a criação do CPS e a construção social do seu currículo constituíram uma mudança profunda em termos do que passaria a ser chamado de instrução secundária. Esta mudança profunda seria especialmente significativa porque existira uma tendência na escolarização, assim como nas outras questões sociais, a uma estabilidade:

As questões internas e as relações externas da mudança curricular deveriam ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional. Quando o interno e o externo estão em conflito ou dessincronizados a mudança tende a ser gradual ou efêmera. Uma vez que a harmonização em todas as arenas da mudança educacional no mesmo ponto no tempo é difícil, a estabilidade e a conservação curriculares são comuns. A maioria das vezes, o que acontece é uma divergência entre as “categorias institucionais” e as “mudanças organizacionais” descritas por Meyer. Se a mudança em um nível não acontece ou não tem sucesso, então a mudança no outro nível pode ser inapropriada, sem sucesso, ou efêmera .

(GOODSON & MARSH, 1996, p. 148)

A grande questão em torno do estudo da história do currículo é entender os padrões de estabilidade e mudança. Segundo a passagem acima, a estabilidade e a conservação curriculares seriam mais comuns do que a mudança: existiria, portanto, uma tendência a um isomorfismo curricular. Para argumentar a favor desta hipótese de que a criação do CPS seria uma mudança profunda, seríamos obrigados a discutir várias questões. Como a própria citação acima aponta, para entender os padrões de estabilidade e mudança teríamos que analisar as “questões internas” e as “relações externas”³ de forma inter-relacionada, assim

³ Uma limitação deste trabalho será a análise daquilo que Goodson chama de “relações externas”. Infelizmente a limitação de tempo característica das dissertações de mestrado me impossibilitou de buscar as influências externas no contexto brasileiro. Sabendo que é inegável a influência francesa nas questões culturais no contexto

como a relação entre as “categorias institucionais” e as “mudanças organizacionais”. E até discussões teóricas ainda mais básicas, como se o conceito de currículo pode ser aplicado ao caso do CPS.

Optamos por uma organização diferente dos capítulos: normalmente as pesquisas acadêmicas concentram toda a discussão teórica num capítulo inicial e reservam os posteriores para a análise. No intuito de aumentar o diálogo entre a teoria e a análise, apresentarei apenas os preceitos teóricos mais básicos no primeiro capítulo, reservando as discussões teóricas mais específicas de cada capítulo para o próprio capítulo, sempre nas suas seções iniciais.

O primeiro capítulo, teórico metodológico, pode ser dividido em duas partes. Na primeira parte, composta de três seções, faremos a discussão teórica básica: apresentando a discussão inicial sobre a história do currículo realizada por Goodson (1.1), a articulação proposta por mim entre o referencial teórico de Goodson e a teoria da argumentação, como definida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1.2), e as especificidades do estudo da história do currículo de uma instituição específica (1.3). Na segunda parte, composta de quatro seções, apresentaremos e justificaremos o nosso objeto de estudo e o recorte adotado (1.4), as minhas hipóteses de trabalho (1.5), as fontes analisadas e a metodologia de análise (1.6), e, por fim, uma breve história interna do CPS.

No capítulo 2, intitulado “*No segundo ano do currículo colegial*”: *currículo no século XIX?*, defenderemos a hipótese de que o CPS constituiu uma nova forma organizacional para o nível de instrução que passou a ser chamado de secundário a partir da criação do colégio. O colégio constituiria uma nova forma organizacional que instituiu a instrução secundária no Império porque foi o primeiro estabelecimento de instrução pública deste nível a adotar um currículo seriado e multidisciplinar. Para defender esta hipótese, dividimos este capítulo da

estudado nesta pesquisa, nos limitaremos a apontar estas ligações, deixando para um momento posterior a sua análise.

seguinte forma: na primeira seção (2.1 O conceito de currículo) discutimos a definição do conceito de currículo para que pudesse analisar se ele poderia ser aplicado a alguma das formas organizacionais para a instrução secundária deste período; na segunda seção (2.2 Das aulas menores à instrução secundária: a implementação do currículo secundário com a criação do Colégio de Pedro Segundo), analisamos as duas formas organizacionais existentes no período estudado para o nível de instrução em questão – o sistema de cadeiras avulsas (aulas menores) e o CPS (instrução secundária) – para determinar se o conceito de currículo poderia ser aplicado a qualquer uma das duas; e fechamos o capítulo com as nossas considerações sobre este debate.

No capítulo 3, *“Sob o nome e a capa do Imperador”*: *Categorias institucionais e formas organizacionais*, defenderemos a hipótese de que “Bernardo Pereira de Vasconcellos, o idealizador e criador do CPS, que fazia parte da burocracia estatal responsável pela instrução pública, administrou e manipulou as categorias institucionais e os padrões de estruturação existentes para garantir a legitimidade do estabelecimento que estava criando”. Para tanto, realizaremos uma discussão sobre o que são as categorias institucionais e a sua relação com as formas organizacionais, e como a burocracia estatal (parte do que Goodson chama de relações externas) pode manipular e administrar estas categorias. Partindo desta discussão teórica, tentaremos identificar quais eram as categorias institucionais existentes para a instrução secundária e como Bernardo Pereira de Vasconcellos as manipulou a favor do CPS.

No capítulo 4, *“Educação de Ricos, não de Pobres”*: *Currículo Acadêmico e Utilitário*, defenderemos a hipótese de que o currículo do CPS segue o que Goodson classifica de uma tradição acadêmica, enquanto o SSJ, da forma estabelecida desde 1831, seguia uma tradição utilitária. Para tanto, dividimos o capítulo da seguinte forma: na seção 4.1 faremos uma breve revisão sobre a discussão teórica realizada por Goodson sobre as tradições

curriculares; nas seções 4.2 e 4.3 analisaremos os estatutos do CPS e SSJ com a intenção de determinar que tradições estão mais presentes em cada um dos dois casos; nas duas seções seguintes, discutiremos como a hipótese de que os dois estabelecimento seguiam tradições curriculares diferentes pode ser corroborada pelos acordos e desacordos dos atores sociais do período sobre este tema (4.4) e pelo destino dos últimos órfãos do SSJ e pela origem dos primeiros alunos do CPS (4.5). Concluiremos com uma seção discutindo as considerações finais sobre este tema.

No capítulo 5, *“Tem demonstrado a experiência”: Construção Social do currículo*, defenderemos a hipótese de que profissionais envolvidos diretamente com o ensino, que faziam parte do corpo de funcionários do CPS, (professores, o reitor, o vice-reitor e o capelão) constituíam um grupo curricular heterogêneo que se unia para garantir o sucesso do colégio, defendendo os seus interesses e melhorando a sua organização de acordo com a experiência que iam adquirindo. Este grupo curricular, neste processo de defesa dos interesses do estabelecimento e melhoria da sua organização, partiu do que havia sido prescrito nos estatutos (o currículo oficial e pré-ativo do colégio), negociando esta prescrição e realizando o currículo interativo. Este é o processo de construção social do currículo. Para realizar uma análise desta construção social, este capítulo será organizado da seguinte forma: na seção 5.1 faremos uma discussão teórica sobre os grupos curriculares e a construção social do currículo; na seção 5.2 argumentaremos como os profissionais do CPS constituíram um grupo curricular e as especificidades deste grupo. Nas seções 5.3 e 5.4, já partiremos para a análise da construção social do currículo por parte deste grupo curricular, sendo que na primeira destas duas seções discutiremos as mudanças pontuais propostas pelo grupo com base na sua experiência e, na segunda destas seções, realizaremos uma análise das duas reformas ocorridas no período estudado, uma que partiu do Ministro e outra que foi concebida pelo grupo curricular. Por fim, na seção 5.5, faremos as considerações finais sobre esta discussão.

Na conclusão, buscaremos articular tudo aquilo que foi discutido nos capítulos anteriores para defendermos a hipótese de que criação do CPS e a construção social do seu currículo constituíram uma mudança profunda em termos do que passaria a ser chamado de instrução secundária.

1 CAPÍTULO TEÓRICO METODOLÓGICO

O nosso objeto de pesquisa é a construção social do currículo do Colégio de Pedro Segundo, desde a sua criação em 1837 até o ano de 1843, que foi o ano no qual a primeira turma se formou. A escolha deste objeto e recorte foi em grande parte influenciada pela proposta teórica de Ivor Goodson, sem a qual as questões, que orientaram o meu foco para a construção deste objeto, nem teriam sido formuladas. Por isso, optei por começar este capítulo discutindo um pouco a contribuição de Goodson para a história do currículo, para depois apresentar meu objeto, o recorte adotado e as fontes utilizadas.

As primeiras três seções compõe a discussão teórica deste capítulo: na primeira (1.1), discutirei as bases da proposta de Goodson para o estudo da história do currículo; na segunda (1.2) trato da articulação entre a proposta de Goodson com a Teoria da Argumentação como definida por Perelman & Olbrechts-Tyteca, e as bases desta teoria; e, na terceira (1.3), apresento uma breve discussão sobre o estudo do currículo de uma instituição específica. É importante reforçar, que optei por fazer as discussões teóricas pontuais que envolviam os objetos específicos de cada um dos capítulos, tanto relativas tanto à proposta de Goodson quanto à Teoria da Argumentação, nos próprios capítulos. Portanto, no presente capítulo apenas faremos uma revisão da discussão de caráter mais básico e introdutório, comum a toda a dissertação.

Nas três seções posteriores, trabalharemos o seguinte: a seção 1.4 é dedicada a estabelecer e justificar a escolha do meu objeto e do meu recorte; a seção 1.5 trata das fontes e da metodologia de análise; e, por fim, na última seção deste capítulo (1.6) farei uma breve revisão factual da história do colégio no recorte da pesquisa. Esta última seção se justifica porque a organização dos capítulos e suas subseções foi mais temática do que cronológica, portanto achamos interessante uma revisão factual neste capítulo inicial para situar os leitores.

1.1 PROPOSTA TEÓRICA DE GOODSON PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA DO CURRÍCULO

Ivor Goodson tem uma vasta produção desde o início da década de 80 até hoje. Na sua última coletânea de artigos⁴, publicada em 2005, assim como na bibliografia dos seus livros no seu site⁵, Goodson divide a sua obra em três linhas principais: currículo (estudado numa perspectiva histórica), história de vida de professores (ou *life politics*), e aprendizado ou política educacional. Só nos interessam aqui as suas obras sobre o currículo, que é justamente a linha na qual ele dedicou-se com mais afinco desde o início da sua carreira até o final da década de 90.

Mesmo dentro da sua produção sobre currículo, nem todos os aspectos por ele trabalhados nos interessam nesta pesquisa. Como estudo um período muito recuado, questões relativas principalmente à realização interativa do currículo na sala de aula (subculturas disciplinares, cotidiano da sala de aula) não serão abordadas por falta de fontes para acessar este nível de produção do currículo. Certas propostas metodológicas como entrevistas com os professores utilizando a metodologia da história de vida, muito utilizada por Goodson, são obviamente impossíveis nesta pesquisa.

1.1.1 Uma dupla contextualização da obra de Goodson

A vida escolar de Ivor Goodson e a sua obra estão fortemente interconectados. Foi, a princípio, o estranhamento de Goodson, enquanto filho de uma família da classe operária, com relação ao currículo que regeu a sua escolarização e, posteriormente, a observação, agora enquanto professor, de uma reação similar com relação ao currículo dos seus alunos oriundos das classes mais baixas que gerou o seu interesse pelo tema que hoje ele pesquisa. Creio que,

⁴ GOODSON, I. F. *Learning, Curriculum and Life Politics: the selected works of Ivor Goodson*. Britain: Routledge, 2005.

⁵ <http://www.ivorgoodson.com>

neste sentido, vale a pena fazer um breve histórico da trajetória de Goodson, intrinsecamente associada ao tema de pesquisa ao qual se dedicará, e, num segundo momento, contextualizá-lo no campo de pesquisa no qual ele se insere. As informações foram tiradas de um artigo seu intitulado “Estruturando a escolarização: do pessoal ao programático” (GOODSON, 1995d) no qual ele faz, na introdução, uma breve sondagem sobre as origens pessoais da sua pesquisa.

Goodson era filho de uma família da classe operária e, quando aluno do primário, sentia falta na sua escola de que fossem tratadas nas aulas as questões que o angustiavam naquele momento sobre a realidade na qual ele vivia (porque seus pais trabalhavam tanto; porque a escola ficava situada numa aldeia mais rica e distante de onde ele e seus amigos moravam; etc.). Esta situação apenas se agravou quando ele foi aprovado com mérito e começou a freqüentar uma escola secundária tradicional (“Grammar School”), com uma abordagem mais tradicional voltada para a classe média, enquanto seus amigos estudariam numa escola secundária moderna, voltada para conhecimentos práticos e direcionada à classe operária. A estranheza com relação ao currículo e as matérias de estudo só fizeram aumentar. Ele afirma que não só o conteúdo era “esquisito e enfadonho”, mas também as próprias formas de transmissão e de estruturação faziam que a sua escolarização fosse percebida como o aprendizado de uma segunda língua.

Graças a isso, Goodson foi reprovado nos Exames de nível *O* em todas as matérias, com exceção de História (!), e acabou indo trabalhar numa fábrica de batatas fritas aos 15 anos. No entanto, um de seus professores insistiu que ele retornasse para a escola para acabar sua escolarização, conselho que ele acabou seguindo. Apesar do estranhamento continuar, ele obteve bons resultados e prosseguiu seus estudos que o levaram a uma graduação em História Econômica e um doutorado sobre “Imigrantes irlandeses na Inglaterra da Era Vitoriana”. No entanto, a sua contínua sensação de dicotomia entre a vida e o estudo levaram-no a abandonar a carreira acadêmica. Devido a contato com textos de Bernstein e Sugarman, Goodson decidiu

voltar-se para a escola e viu na recente criação das Escolas Integradas (“Comprehensive Schools”) uma ótima oportunidade. Estas escolas integradas foram planejadas para unificar a experiência educacional antes dividida em duas instituições e eram muito bem equipadas e altamente inovadoras – sem uniformes ou punições. Ele abandonou o estudo dele sobre a Inglaterra vitoriana e a docência no ensino superior e foi para *Institute of Education* formar-se professor. Lá seus orientadores foram Brian Davies e Basil Bernstein. Goodson começava a entrar em contato com a Sociologia da Educação Inglesa.

Goodson, depois de forma-se, foi dar aulas nas Escolas Integradas. A relação com os alunos da classe operária era ótima nesta nova instituição, mas o esforço educacional continuava muito complicado. Isto se devia em grande parte à manutenção da forma e conteúdos curriculares. Este currículo e as matérias tradicionais continuavam gerando muita resistência, principalmente entre os alunos das classes operárias, como já havia acontecido com o próprio Goodson.

Sabendo que este relato é feito pelo próprio Goodson, já podemos indicar alguns elementos que serão centrais no seu pensamento. Primeiro, que a noção de currículo já aparece como algo central na sua análise – é a manutenção do currículo e das matérias escolares que ainda gera resistência nas crianças das classes trabalhadoras, mesmo depois da criação da Escola Integrada. Segundo, já podemos identificar dois momentos na política educacional da Inglaterra que serão focos das suas análises: um primeiro no qual existia uma divisão explícita entre duas instituições – a escola secundária tradicional (“Grammar School”) e a escola secundária moderna, uma destinada à classe média e outra à classe trabalhadora; e um segundo momento no qual se tentou criar uma Escola Integrada, visando unificar a experiência educacional para todas as crianças independente da sua classe social. Na sua obra, Goodson critica as teorias curriculares características dos dois momentos – a primeira pela concepção do currículo que tem como foco exclusivo a prescrição tomada de forma

descontextualizada e desincorporada; e a segunda por voltar-se unicamente para a concepção de currículo enquanto prática desconsiderando completamente o currículo formal ou escrito. Ambas teorias curriculares ignoram a historicidade do currículo – ponto de partida da pesquisa de Goodson, que terá como enfoque estudar a história do currículo e das matérias escolares.

A pesquisa de Goodson sobre a história do currículo e das matérias escolares insere-se no campo dos estudos curriculares produzidos na Inglaterra⁶. A origem do campo do currículo, propriamente dito, está restrito aos países de língua inglesa – Inglaterra e Estados Unidos. O campo teve origem nos Estados Unidos na virada do século XIX para o XX graças a uma nova preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo. Na década de setenta os estudos curriculares tiveram um momento de renovação, com o movimento de reconceitualização nos Estados Unidos e a Nova Sociologia da Educação na Inglaterra (MOREIRA & SILVA, 2002).

O trabalho de Ivor Goodson sobre a história das disciplinas inscreve-se na tradição gerada pela Nova Sociologia da Educação inglesa, em especial pela sociologia do conhecimento. O currículo passou a ser entendido como um artefato social e histórico, que não deveria ser visto de forma naturalizada, mas dentro da sua historicidade. No entanto, esta proposta de estudar a história do currículo permaneceu mais no plano das idéias do que das realizações. O trabalho de Ivor Goodson vem preencher esta lacuna deixada pela Nova Sociologia da Educação.

⁶ É interessante notar que o campo do currículo não tem um correspondente na França, onde se estuda didática, e não currículo. Uma demonstração disso é o livro de Jean-Claude Forquin intitulado *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (1993), que tem como um de seus objetivos apresentar o campo do currículo para os leitores franceses. Torna-se importante frisar este aspecto, pois, apesar da História das Disciplinas ser estudada tanto nos países de língua inglesa quanto na França, são duas correntes distintas – uma é a história das disciplinas como parte do campo do currículo na Inglaterra e outra como parte do campo da história cultural francesa – que não se comunicam entre si. Percebo a importância da tradição francesa, com autores com Chervel e Julia, e pretendo onde for possível trabalhar com suas contribuições, apesar de trabalhar principalmente com a vertente da história das matérias escolares ligada ao campo do currículo através do trabalho de Goodson.

A historização do currículo era uma estratégia central do enquadramento teórico da NSE, na exata medida em que a perspectiva histórica permitia expor a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional. Infelizmente, de forma geral, o propósito de utilizar a história para revelar o aspecto contingente e histórico dos currículos educacionais permaneceu apenas uma promessa e um ideal no programa de pesquisa daquele movimento intelectual. Pode-se dizer que o projeto investigativo a que vem se dedicando Ivor Goodson [...] cumpre, afinal, aquela promessa.

SILVA, 1995, p. 7

Sem negar de forma alguma a importância da Sociologia do Conhecimento, Goodson faz algumas críticas à abordagem realizada por estes sociólogos. A forma como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional considerado público, na perspectiva destes sociólogos, reflete a distribuição de poder e princípios de controle social. Os padrões de conhecimento refletiriam as hierarquias de status de cada sociedade graças às ações de grupos dominantes. A crítica central feita por Goodson à sociologia do conhecimento afirma que um aspecto pouco desenvolvido destas pesquisas seria uma análise do processo através do qual “grupos dominantes” não identificados exerceriam o controle sobre grupos presumidamente subordinados na definição do conhecimento escolar (GOODSON, 1998c, pp. 20-22). Uma causa central desta deficiência seria a falta de pesquisas empíricas para corroborar as propostas teóricas e a falta de uma perspectiva histórica que foi alardeada, mas nunca implementada.

Os estudos se desenvolveram horizontalmente, partindo de teorias sobre a estrutura e a ordem social para evidenciar a sua aplicação. Tal abordagem inevitavelmente obscurece, mais do que esclarece, as situações históricas nas quais os espaços, discrepâncias e ambigüidades são criados e, dentro dos quais, os indivíduos conseguem espaço para manobrar.

GOODSON, 1998a, p. 3

A busca de padrões fundamentais do conhecimento não foi, portanto, analisada através de evidências enquanto um processo histórico, mas enquanto uma abstração teórica. E, pior do que uma perspectiva ahistórica, é um uso equivocado desta para provar um argumento

contemporâneo, o que um pesquisador chamou de um “saquear a história” (SILVER, 1997, p. 17 **apud** GOODSON, 1998b, p. 16). Saquear a história seria ir ao passado, pegar um caso histórico particular, tirá-lo do seu contexto, e utilizá-lo para corroborar um ponto de vista sobre a situação contemporânea. Goodson argumenta que sem paralelos diretos ou sem evidência de continuidades, é difícil argumentar qualquer coisa sobre a situação contemporânea utilizando casos históricos particulares do passado.

O próprio Michel Young, organizador do livro *Knowledge and Control*, admitiu a determinação algo estática da sociologia do conhecimento e defendeu que a perspectiva histórica deveria ser um ingrediente essencial do estudo do conhecimento escolar. Segue abaixo um citação de Goodson (2001a, pp. 90, 91) sobre esta conscientização de Young sobre a necessidade de uma perspectiva histórica:

O autor escreveu acerca da necessidade de compreender a “emergência e persistência de determinadas convenções (por exemplo, as disciplinas escolares)”. Quando não pudermos situar historicamente os problemas da educação contemporânea, somos, mais uma vez, impedidos de compreender as questões da política e do controle. Young conclui que “uma maneira crucial de reformular e transcender os limites dentro dos quais trabalhamos é perceber que tais limites não são dados ou fixos, mas produzidos através das ações e interesses conflituais dos homens na História”.

YOUNG, 1977, pp. 248-249

1.1.2 A necessidade de uma História do Currículo

Nesta seção, farei uma revisão das críticas feitas por Goodson a certas escolas de pensamento que discutem o currículo – a filosofia e a história da educação – e sua relação com os estudos curriculares. Nesta revisão, destacarei a necessidade de se estudar o currículo enquanto um artefato social numa perspectiva histórica.

O currículo escolar é um artefato social, concebido de e feito para alcançar propósitos humanos deliberados. É então o paradoxo supremo que, em falas sobre a escolarização, o currículo escrito, esta mais manifesta das construções sociais, tem sido tratado de forma naturalizada. Ainda mais, o problema tem sido agravado pelo fato de que ele é tratado como um dado neutro articulado a uma situação, em outros casos, complexa e significativa.

GOODSON, 1994, p. 16

Uma determinada perspectiva filosófica sobre o currículo, que tem em Hirst, Peters e Phenix seus principais expoentes, reforça esta naturalização, ignorando o contexto sócio-histórico de produção deste conhecimento (GOODSON, 1998b, p. 15). Esta concepção filosófica coloca que existiriam formas de conhecimento distintas que corresponderiam aproximadamente às disciplinas universitárias. As matérias escolares, derivadas e organizadas a partir destas formas de conhecimento, seriam, de maneira indisputável, disciplinas logicamente coesas que ajudariam a desenvolver a mente a capacidade intelectual dos alunos. “Desta forma, o que está implícito é que a disciplina intelectual é criada e sistematicamente definida por uma comunidade de pesquisadores, trabalhando normalmente nos departamentos universitários, e depois são ‘traduzidas’ para o uso enquanto uma matéria escolar” (GOODSON, 1998c, p. 22).

Goodson, na sua obra, vai justamente questionar este consenso de que as matérias escolares são o resultado de uma “tradução” das disciplinas universitárias. Uma vez que uma disciplina estabeleceu uma base acadêmica é fácil argumentar que temos aí um saber de referência do qual a matéria será traduzida, pois criou-se um “ciclo de auto-realização virtuosa” no qual uma situação construída historicamente serve como a sua própria justificativa para existir. Esta perspectiva serve em parte para legitimar uma situação que se encontra naturalizada e na verdade faz parte de um processo histórico que tem levado as matérias escolares a seguirem a tradição acadêmica. Para questionar este consenso precisamos analisar o processo através do qual se desenvolvem as matérias escolares.

A análise de algumas matérias escolares revela algumas incompatibilidades com esta perspectiva. Goodson afirma que muitas matérias escolares estão dissociadas das suas bases disciplinares ou nem sequer possuem uma base disciplinar, sendo, portanto, comunidades autônomas. O grau de isolamento ou autonomia da matéria escolar pode estar relacionado, numa análise mais cuidadosa, com o processo de desenvolvimento da matéria. Algumas matérias tanto não são derivadas das disciplinas acadêmicas quanto as precedem cronologicamente. Em alguns casos, como o da Geografia na Inglaterra, foi no processo de desenvolvimento da matéria escolar que surgiu a necessidade de uma base universitária para a disciplina com o intuito de que os professores pudessem ser treinados e a matéria conseguisse status acadêmico para legitimar-se.

Esta perspectiva ahistórica da reflexão filosófica serviu como uma base explicativa para uma concepção do *currículo enquanto prescrição*. Goodson define esta concepção de currículo da seguinte forma:

O primado da ideologia do currículo como prescrição (CAP⁷) pode ser constatado através de um simples passar de olhos pela literatura curricular. Esta visão de currículo se desenvolve com base na idéia de que podemos definir desapaixonadamente os principais ingredientes do curso de estudos e, em seguida, continuar o ensino dos diversos segmentos e seqüências, numa variação sistemática.

GOODSON & WALKER, 1995b, p. 67

Esta concepção seria completamente contraditória com aquela defendida pela sociologia do conhecimento, na qual se argumentaria que o conhecimento escolar, o currículo e as matérias escolares são construções sócio-históricas características de um determinado momento histórico. Mas, como vimos, mesmo na sociologia do conhecimento esta perspectiva histórica ficou mais como uma proposta do que como uma realização. Goodson

⁷ CAP – “Curriculum As Prescription”

afirma que esta ausência de uma perspectiva histórica nos estudos curriculares ingleses é consequência em grande parte do seu contexto de emergência.

Goodson destaca a importância de lembrar que grande parte dos estudos curriculares, em especial aqueles que analisavam o currículo enquanto uma construção social, desenvolveram-se na década de 60 e início da década de 70 do século passado. Este foi um período de mudança considerável em todos os países do mundo ocidental e estas mudanças envolveram significativamente a escolarização e o currículo – ó o momento de surgimento das teorias críticas do currículo. No entanto, ao mesmo tempo em que a emergência deste campo de pesquisas foi possibilitada por este momento de questionamento e crítica, este surgimento neste contexto não deixou de ter um lado negativo:

Eu acredito que este lado negativo tem dois aspectos que são importantes enquanto nós começamos a reconstituir nosso estudo da escolarização e do currículo. Primeiro, pesquisadores acadêmicos influentes neste campo assumiram uma posição que assumia que a escolarização deveria ser reformada de cima a baixo – ‘revolucionada’, os ‘mapas da aprendizagem redesenhados’. Segundo, estas pesquisas acadêmicas tiveram lugar num momento em que uma imensa gama de movimentos de reformas curriculares (estes movimentos carregavam em si um penca de conselheiros envolvidos na pesquisa acadêmica) estavam ativamente buscando fazer precisamente isso, ‘revolucionar o currículo escolar’.

GOODSON, 1994a, p. 17

Portanto, seria improvável que os pesquisadores acadêmicos e os reformadores curriculares, neste período, quisessem pensar em uma história do currículo quando seu objetivo era deixá-la para trás e revolucionar a escolarização e o currículo. Existia um questionamento radical das tradições e os legados do passado e uma crença de que um novo período em termos de escolarização e currículo estava sendo construído. Goodson classificou esta perspectiva como “transcendental” – a crença de que a história, em geral, e a história do currículo, em particular, poderiam de alguma forma serem transcendidas:

A necessidade de uma história curricular emerge da percepção de que modos recentes de reforma curricular e estudos curriculares comumente compartilham inadequações interligadas. Ambos modos tendem a compartilhar um “presentismo” obsessivo aliado a uma crença que as tradições curriculares anteriores podem, dada a convicção e os recursos, ser transcendidas.

GOODSON, 1998b, p. 13

Tanto os movimentos de reforma curricular quanto os pesquisadores envolvidos nos estudos curriculares, que compartilham o “presentismo” e a visão “transcendental”, lutavam contra a perspectiva do *currículo enquanto prescrição* justificada pela perspectiva dos filósofos. Essa resposta a teorias curriculares alienadas que visavam determinar o que deveria ser o currículo, levou a uma “resposta prática” – dever-se-ia reabilitar o prático em relação a uma teoria incompetente. A proposta seria mergulhar na prática e deixar a teorização para depois. Torna-se desnecessário dizer que assim como se abandona a teoria, a história do currículo também é deixada de lado. O passado não interessava, pois a prática seria revolucionária.

No entanto, a triste verdade era que, ironicamente, a teoria prescritiva e a imersão na prática, começando de pontos completamente diferentes, levaram ao mesmo ponto de colisão: aula todo o dia, compêndios, provas, e etc. (GOODSON & WALKER, 1995a, p. 61).

Tanto o CAP como a principal reação ao CAP compartilhavam da mesma característica, a saber: uma preocupação com o desenvolvimento de modelos de “prática idealizada” (REID, 1978, p. 17). Ambos modelos dizem respeito ao que *deveria* estar acontecendo nas escolas, com o “nosso compromisso com aquilo que deveria ser”.

GOODSON & WALKER, 1995b, p. 71

É importante, portanto, reformular a visão do currículo enquanto prescrição, não apenas por que o foco está apenas na prescrição, mas também porque o tipo de foco é descontextualizado. O problema não está, reformulando a questão, no *fato* do enfoque na prescrição, mas na sua natureza singular (apenas na prescrição) e no seu tipo

(descontextualizado). A proposta de Goodson é um enfoque combinado (enfoque sobre a construção do currículo prescritivo associado ao enfoque sobre a negociação e a realização deste currículo prescritivo)⁸ de tipo contextualizado (perspectiva histórica) – o que o autor chamou de uma história da ação dentro de uma teoria do contexto. Desta forma, Goodson reafirma a necessidade de uma perspectiva histórica nos estudos curriculares (GOODSON & WALKER, 1995b, pp. 71, 72)⁹.

O contexto de surgimento foi um dos fatores que levaram à falta de uma perspectiva histórica, mas este certamente não foi o único fator. Mesmo quando a necessidade desta perspectiva é aceita, outra dificuldade emerge: os especialistas no currículo parecem relutantes a examinar o passado sem o conhecimento teórico-metodológico dos historiadores profissionais. E este receio não é infundado: os historiadores da educação têm feito críticas às perspectivas ahistóricas e aos maus usos da história (como os já citados “saques à história” por parte dos sociólogos). Por outro lado, os historiadores, temendo estes recursos anacrônicos, tornaram a história da educação muito rigidamente periodizada – ignorando os problemas contemporâneos. Além desta característica, os historiadores da educação também tem adotado uma perspectiva externa do currículo, enfocando contextos políticos e administrativos e em movimentos gerais da educação e da escolarização. Esta perspectiva externa explica-se em parte às fontes existentes para este estudo – na maioria documentação oficial mais facilmente preservada em oposição aos documentos relacionados às escolas, raramente preservados (GOODSON, 1998b, pp.16-18).

O estudo dos contextos históricos parcialmente para iluminar a situação contemporânea implica na necessidade de desenvolver um diálogo entre historiadores da educação e especialistas do currículo. Também implica na necessidade de historiadores do currículo aceitarem a responsabilidade, quando for possível, de relacionar o seu trabalho com a

⁸ A questão deste enfoque combinado será adereçada na seção seguinte.

⁹ No caso deste artigo em particular, a versão presente no livro GOODSON, I. F. *Studying curriculum: cases and methods*. New York: Teachers College Press, 1994, pp. 111-119. difere bastante supracitada.

situação contemporânea e, de novo quando possível, desenvolver insights teóricos e estudos de processos internos. Mais certamente ainda, significa para qualquer especialista em currículo enfrentar o trabalho que eles devem começar para aprender e praticar as habilidades dos historiadores.

GOODSON & ANSTED, 1994a, pp. 53,54

1.1.3 Divisão da discussão teórica pelos capítulos

A grande questão em torno do estudo da história do currículo é entender os padrões de estabilidade e mudança. Segundo Goodson¹⁰, a estabilidade e a conservação curriculares seriam mais comuns do que a mudança: existiria, portanto, uma tendência a um isomorfismo curricular. A grande hipótese desta dissertação é que a criação do CPS constituiu uma mudança profunda em termos de escolarização, o que seria muito raro graças à esta tendência à estabilidade. No entanto, argumentar para defender esta hipótese nos obrigaria a discutir várias questões. Para entender os padrões de estabilidade e mudança teríamos que analisar as “questões internas” e as “relações externas” de forma inter-relacionada, assim como a relação entre as “categorias institucionais” e as “mudanças organizacionais”. E até discussões teóricas mais básicas, como se o conceito de currículo pode ser aplicado ao caso do CPS.

Todas estas questões serão discutidas nos próximos capítulos. Nos capítulos seguintes, farei a revisão de várias discussões teóricas realizadas por Goodson: no capítulo 2, sobre o conceito de currículo e o seu lugar na epistemologia da escolarização; no capítulo 3, sobre o que são as categorias institucionais e a sua relação com as formas organizacionais, e como a burocracia estatal (parte do que Goodson chama de relações externas) pode manipular e administrar estas categorias; no capítulo 4, sobre a concepção de tradições curriculares associada aos padrões de estruturação e as principais tradições: e, por fim, no último capítulo, sobre o que Goodson chama das questões internas aos grupos disciplinares e como eles

¹⁰ Ver citação reproduzida na introdução (GOODSON & MARSH, 1996, p. 148).

realizam a construção social do currículo na sua interação com as relações externas com a burocracia estatal.

Só então, tendo feito estas discussões, realizado a análise das fontes e a defesa de nossas hipóteses é que poderemos, na conclusão deste trabalho, discutir, articulando todas as discussões realizadas separadamente nos capítulos, se a nossa grande hipótese pode ser considerada corroborada pelas análises. Então na conclusão retomaremos a discussão sobre os padrões de mudança e estabilidade.

1.2 ARTICULAÇÃO COM A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO

retóricas de sucesso são realidades. Apesar dos professores e administradores terem que ser cuidadosos para que a disjunção entre a prática e a crença não avance ao ponto onde a credibilidade entre em colapso, ainda assim permanece verdade que o que é mais importante para o sucesso das matérias escolares não é a entrega de “bens” que possam ser publicamente avaliados, mas o desenvolvimento e a manutenção de retóricas legitimadoras.

REID, 1984, p. 75 **apud** GOODSON, 1996, pp. 138, 139

Na concepção de Goodson sobre a história do currículo e das matérias escolares, o mais importante para uma nova proposta curricular ou matéria escolar obter sucesso seria o desenvolvimento e manutenção de retóricas legitimadoras que garantissem o apoio automático a atividades corretamente classificadas. A importância destas retóricas seria tão grande, que dependeria mais delas o sucesso das novas propostas curriculares do que até dos resultados práticos apresentados. Frente a esta importância tão grande, Goodson chega a afirmar que a missão central dos grupos curriculares seria o desenvolvimento destas retóricas:

Para ganhar o contínuo apoio dos constituintes externos, categorias ou retóricas devem ser definidas e, como nós já vimos, isto se torna mais tarde, como nas regras do jogo, a missão central dos grupos disciplinares. Eles devem desenvolver retóricas ou mitologia legitimadoras que garantam apoio automático para atividades corretamente classificadas. A busca de apoio

ideológico e recursos de burocracias educacionais e constituintes externos oferece uma moldura contextual para entender as missões dos grupos disciplinares.

GOODSON, 1996, pp. 139, 140

Frente a esta importância tão grande dada por Goodson ao desenvolvimento e a manutenção de retóricas legitimadoras que garantissem este apoio às novas propostas curriculares, achamos que seria interessante ter uma ferramenta metodológica para analisarmos estas retóricas. Daí a nossa proposta de articulação entre a história do currículo como definida por Goodson e a Teoria da Argumentação segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca.

Perelman e Olbrechts-Tyteca escreveram uma obra de referência intitulada *Tratado da Argumentação – A Nova Retórica* (2002), na qual buscam uma ruptura com uma concepção de razão e raciocínio oriunda de Descartes. No *Discurso do método*, este filósofo fez “da evidência a marca da razão, não quis considerar racionais senão as demonstrações que, a partir de idéias claras e distintas, estendiam, mercê de provas apodícticas, a evidência dos axiomas a todos os teoremas” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 1). Nesta perspectiva a evidência é necessária e coerciva: ela se impõe a todos seres racionais e o acordo sobre ela é inevitável – qualquer desacordo é sinal de erro. Esta visão limitada da razão reduz o estudo dos meios de prova a aquelas que Aristóteles qualificava de analíticas (ligadas ao necessário e coercivo), e deixa de lado as dialéticas (ligadas à argumentação e ao verossímil). Os autores do Tratado recusam a limitação da razão e da lógica aos raciocínios puramente formais e afirmam “que esta é *uma limitação indevida e perfeitamente injustificada do campo onde intervém nossa faculdade de raciocinar e provar*¹¹” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 3).

¹¹ Grifado no original, e, a partir deste ponto, só indicarei a autoria dos grifos quando estes não estiverem presentes no original..

O campo da argumentação é o campo do verossímil, do plausível, do provável – no qual são utilizados meios de prova para obter a adesão do auditório. O objeto da Teoria da Argumentação é “o estudo das técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento*” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 4). Duas características da adesão dos espíritos são importantes: uma é a sua intensidade ser variável, diferente da evidência à qual todo ser racional tem que aderir; e a outra é a sua não identificação necessária com a verdade, apesar da sua interferência mútua e eventual correspondência. Essa definição do objeto da Teoria da Argumentação parte do pressuposto que o orador busca modificar a intensidade da adesão às teses defendidas no seu discurso e, portanto, que qualquer argumentação se desenvolve em função de um determinado auditório ao qual o discurso se dirige.

Três termos centrais na argumentação são “discurso”, “orador” e “auditório” entendendo por eles a argumentação, aquele que a apresenta e aqueles a quem ela se dirige. O discurso pode ser proferido de forma oral ou escrita, pois a teoria da argumentação não se limita, como a retórica dos antigos, ao estudo da argumentação oral. Ela também não se limita a qualquer um dos diversos níveis no qual a argumentação pode se dar, pois tanto numa discussão em volta de uma mesa de jantar quanto num debate num meio acadêmico específico são encontradas as mesmas técnicas de argumentação. O que não quer dizer de forma alguma que o conhecimento do senso comum tenha o mesmo valor epistemológico que o conhecimento científico, como afirmam alguns pós-modernos.

Por outro lado, a teoria da argumentação só estuda os *recursos discursivos* para obter a adesão dos espíritos. Qualquer *ação* que visa obter a adesão cai fora do campo da argumentação, na medida em que nenhum uso da linguagem vem apoiá-la ou interpretá-la, assim como qualquer condicionamento do auditório mediante a *técnicas não discursivas* também não serão analisadas. Esta limitação não implica em absoluto que as técnicas

discursivas de obter a adesão do auditório sejam as mais eficazes ou eficientes, é apenas o recorte escolhido pelos autores do Tratado. Outros autores que trabalham com a retórica, como Meyer e Boudon, englobam, na sua concepção de retórica, estes outros elementos não discursivos e lhes atribuem grande importância.

“Toda a argumentação visa a adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 16). Para que haja a argumentação é necessário que se realize uma comunidade efetiva dos espíritos, e que todos estejam de acordo sobre a formação desta e sobre o fato de se debater uma questão determinada. Existem várias pré-condições para a formação desta comunidade efetiva dos espíritos: a existência de uma linguagem comum, acordos prévios que possibilitem a comunicação, desejo de entabular uma conversa, apreço pela adesão do interlocutor, serem membros de uma sociedade mais ou menos igualitária, dentre outras. Algumas destas pré-condições para existência de um vínculo entre o orador e seu auditório são fornecidas por instituições variadas, como universidades, revistas científicas, etc. Mas nem todos os oradores encontram-se nesta situação privilegiada, normalmente é necessário ter alguma qualidade para tomar a palavra e ser ouvido. Estas qualidades variam de situação para situação, e, às vezes, são as funções que o indivíduo exerce que permitem que ele estabeleça este vínculo com o seu auditório.

A conexão do orador com o seu auditório não concerne apenas a condições prévias da argumentação, sendo também essencial em todo o seu desenvolvimento. Levando em conta o fato de que não só as condições prévias como toda a argumentação é relativa ao auditório que se procura influenciar, como definir quem é esse auditório? Não necessariamente é aquele a quem o orador se dirige: quando uma pessoa é entrevistada para uma publicação escrita, ela dirige-se muito mais aos seus leitores que ao seu interlocutor imediato que está à sua frente fazendo as perguntas. “É por essa razão que, em matéria de retórica, parece-nos preferível

definir o auditório como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com a sua argumentação” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 22). Sendo assim, o auditório é considerado, na concepção dos dois autores do *Tratado*, como uma construção do orador: a argumentação é dirigida para o esse auditório presumido. No entanto, obviamente, o discurso será tanto mais efetivo quanto mais próximo for o auditório presumido da realidade. O orador deve adaptar-se continuamente ao auditório, pois o que funciona numa determinada circunstância pode parecer ridículo em outra.

Como a natureza do auditório é determinante quanto aos aspectos, o caráter e o alcance da argumentação, torna-se necessário determinar os principais tipos de auditórios existentes:

Encontramos três espécies de auditórios, considerados privilegiados a esse respeito, tanto na prática corrente como no pensamento filosófico. O primeiro, constituído pela humanidade inteira, ou pelo menos por todos os homens adultos e normais, que chamaremos de auditório *universal*; o segundo formado, no diálogo, unicamente pelo *interlocutor* a quem se dirige; o terceiro, enfim, constituído pelo próprio sujeito, quando ele delibera ou figura as razões de seus atos.

PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 34

A argumentação dirigida ao auditório universal deve convencer o leitor ou o ouvinte do seu caráter coercivo e unânime, da sua validade intemporal e absoluta. Esse tipo de argumentação é dotada de um grande prestígio filosófico e muitas vezes é identificada com o raciocínio lógico. Porém, tanto o interlocutor de um diálogo quanto o indivíduo que delibera podem ser tomados como encarnação do auditório universal e só nestes casos adquirem o privilégio filosófico confiado à razão. Quando são percebidos como auditórios particulares perdem este privilégio e o discurso a eles dirigido perde o seu caráter lógico. Porém, mesmo os auditórios particulares como os de elite podem ser considerados encarnação do universal desde que o seu papel normativo e de vanguarda seja reconhecido.

A teoria da argumentação também está preocupada com os seus efeitos práticos. A argumentação eficaz é aquela que consegue aumentar a intensidade da adesão às teses defendidas pelo orador, “de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação pretendida ou a sua abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 50). Esta perspectiva entra em choque com a posição de alguns que buscam transpor a técnica “objetiva” das ciências duras para outros campos, como o social – tentando determinar que todas as pessoas agissem de forma “racional”. Esta postura cerceia a liberdade de escolha dos indivíduos e cria uma falsa dicotomia entre os comportamentos racionais e os irracionais. Perelman e Olbrechts-Tyteca defendem a possibilidade da ação resultar da escolha entre vários possíveis através da argumentação, sem a necessidade de um acordo prévio sobre técnicas e critérios que permitam hierarquizar as soluções. Uma citação muito representativa, sintetiza esta postura de defesa da liberdade de ação e sua justificação racional. Falando sobre a distinção tradicional entre a ação sobre o entendimento e a ação sobre a vontade, os autores do tratado defendem a seguinte posição:

Quanto a nós, cremos que essa distinção, que apresenta a primeira como inteiramente pessoal e intemporal e a segunda como totalmente irracional, funda-se num erro e leva a um impasse. O erro é conceber o homem como constituído de faculdades completamente separadas. O impasse é tirar da escolha qualquer justificação racional e, com isso, tornar absurdo o exercício da racionalidade humana. Apenas a argumentação, da qual a deliberação constitui um caso particular, permite compreender nossas decisões. É por essa razão que examinaremos a argumentação sobretudo em seus efeitos práticos: voltada para o futuro, ela se propõe provocar uma ação ou preparar para ela, atuando por meios discursivos sobre o espírito dos ouvintes.

PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, pp. 52-53

Partindo desta base do que seria a teoria da argumentação, aprofundarei as articulações entre ela e a proposta teórica de Goodson ao longo dos capítulos que compõem esta dissertação, em especial no capítulo 3.

1.3 ESTUDO DE UMA INSTITUIÇÃO ESPECÍFICA

Nossa pesquisa apresenta uma especificidade que é o estudo do currículo numa instituição específica. Existe uma tradição de pesquisas, envolvendo a história do currículo e das matérias escolares em instituições específicas, associadas ao Núcleo de Estudos do Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC – UFRJ). A última destas pesquisas foi a tese de doutorado (2005) da professora Márcia Serra Ferreira “A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)”. Este trabalho foi uma grande e inegável influência sobre esta pesquisa, por utilizar a mesma perspectiva teórica (Goodson) e por analisar uma instituição específica e, no caso, a mesma que eu em um recorte temporal distinto. Ferreira segue a proposta de Santos (1990), que coloca existirem fatores internos e externos à “área disciplinar” que interferem nas mudanças curriculares. O peso da influência destes fatores variaria de acordo com a situação da área disciplinar em questão e do contexto no qual ela está inserida, e, na análise destes fatores, estes não devem ser vistos de forma estanque, mas interligada. No entanto, Márcia Serra complementa a proposta de Santos, com os fatores institucionais:

Neste sentido, permaneço defendendo a construção de um modelo de análise que associe aspectos internos e externos aos diferentes grupos disciplinares. Argumento, entretanto, que as disciplinas escolares não sofrem influência apenas destes aspectos, conforme afirma Santos (1990), mas também de questões de ordem institucional. Tais questões, que mediatizam tanto aspectos internos às comunidades disciplinares quanto aspectos externos à elas – como aqueles ligados à estrutura sócio-educacional e ao contexto cultural mais amplo –, podem ser compreendidos de dois modos distintos.

FERREIRA, 2005, p. 22

Márcia propõe que se estudem também questões de ordem institucional, que mediarão tanto os fatores internos quanto externos às comunidades disciplinares, e aponta dois modos de compreender estas questões. O primeiro modo seria aquele proposto por

Chervel e Julia, pois eles enfatizariam o papel criativo que a escola desempenha na constituição dos saberes escolares. No entanto, estes autores, como já vimos no início deste capítulo, falam da escola enquanto uma instituição geral e não de uma instituição específica.

A proposta de Ferreira caminha na direção do estudo de uma instituição específica:

Como anteriormente afirmado, os escritos de Chervel (1990) e Julia (2001 e 2002) auxiliam na compreensão da história das diversas disciplinas escolares como parte de uma cultura que se desenvolve no âmbito da escola, uma instituição criada com determinadas finalidades sociais. Entretanto, minha opção por investigar a história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II – uma instituição singular e importante para a educação secundária do país – me sugeriu um segundo modo de entender a participação dos aspectos de ordem institucional na constituição das diferentes disciplinas escolares. Nessa outra perspectiva, afirmo que, para além dos condicionantes institucionais mais gerais, que dizem respeito ao estudo de uma disciplina que foi produzida como parte de uma cultura escolar, cabe considerar elementos institucionais específicos, que se relacionam à própria natureza e história do referido colégio.

FERREIRA, 2005, p. 22

A proposta de Ferreira, da consideração de fatores institucionais específicos, é essencial nesta pesquisa. Estas questões institucionais específicas serão centrais na minha análise: o objeto desta pesquisa é a construção social do currículo do Imperial Colégio de Pedro Segundo, o currículo de uma instituição específica – que serve de contexto para esta construção.

O próprio Ivor Goodson segue um caminho muito similar a este proposto por Ferreira: ele não explicita a importância de instituições específicas nas suas reflexões teóricas mais gerais, mas, no entanto, em algumas das suas pesquisas, ele analisa instituições determinadas. É o caso da sua pesquisa, publicada no livro em co-autoria com Christopher Anstead intitulado *Through the Schoolhouse Door* (1993) e outros artigos derivados desta obra, na qual ele estuda uma escola canadense chamada atualmente de *Beal School*. Infelizmente, não tive acesso a esta obra completa, mas apenas ao artigo dela derivada: *On Explaining Curriculum Change: H. B. Beal, Organizational Categories and the Rhetoric of Justification*

(GOODSON & ANSTEAD, 1998a). Neste artigo, os autores reafirmam a importância de estudar um caso específico relacionando-o com o contexto mais amplo no qual este caso está inserido.

Os perigos em apresentar um caso tão específico são claros: ele pode ser lido como uma história de um “grande homem” (um gênero moribundo) ou uma mudança curricular interna específica de uma escola. Nada poderia estar mais distante da verdade: esta é uma história de agência e estrutura. Esta história é, portanto, parte de nossa história mais ampla e parte de um horizonte social mais amplo e deve ser lida contra este pano de fundo deste comentário e ponto de vista mais geral. Mas, se esta história está relacionada a comentários e contextos mais amplos, assim também estão os atores contemporâneos relacionados a definições e direções mais amplas. Em certo sentido, esta é uma perspectiva de como a mudança curricular interna às escolas é mediada por atores educacionais que utilizam retóricas e reformas que emanam da sociedade mais ampla para perseguir seus objetivos dentro do seu local de trabalho e da sua localidade. As perspectivas esquerdistas da escolarização constantemente vêem o Estado, a burocracia ou a indústria como ‘grupos de interesse dominantes’ que legislam reformas para a escola. Mas, esta dominação raramente alcança além da porta da escola – atrás da qual a mudança escolar é mediada.

GOODSON & ANSTEAD, 1998a, p. 51

Esta citação apenas reforça toda a concepção de Goodson com relação à ação dos grupos disciplinares e os padrões de estruturação. É justamente neste artigo, para analisar este caso particular desta instituição específica, que o autor utiliza as contribuições de Meyer. Esta contribuição apresenta paralelos com a proposta de Santos de estudar os fatores internos e externos às comunidades disciplinares. Goodson visa analisar as questões internas às comunidades disciplinares (ou aos grupos curriculares) e as relações externas destas comunidades com as burocracias educacionais e os constituintes externos¹². No caso desta instituição, como o grupo liderado por H. B. Beal, que defendia um currículo vocacional associado às idéias da eficiência social, tiveram que fazer algumas concessões a concepção vigente de currículo para obter suporte e legitimação dos constituintes externos e burocracia educacional através dos padrões de estruturação. Este estudo demonstra como, em alguns casos, uma instituição, que defende uma determinada concepção de currículo e escolarização,

¹² Para uma abordagem mais detalhada, ver o capítulo anterior, seção *Uma conceituação alternativa sobre a escolarização e a sua relação com os padrões de estabilidade e mudança do currículo*.

pode constituir um grupo curricular que tem que lidar com a retórica da justificação estabelecida, com as categorias padronizadas existentes e os padrões de estruturação a elas associadas, com a burocracia educacional e com os constituintes externos.

1.4 OBJETO E RECORTE

O nosso objeto de pesquisa é a construção social do currículo do Colégio de Pedro Segundo, desde a sua criação em 1837 até o ano de 1843, que foi o ano no qual a primeira turma se formou. A escolha deste objeto foi em grande parte devida a adoção do referencial teórico de Ivor Goodson. O problema é que não encontramos estudos sobre a construção social do currículo desta instituição no período do segundo reinado. Frente a esta ausência de pesquisas sobre este tema, optei por analisar a construção social do currículo sem enfatizar espacialmente nenhuma matéria.

Esta opção por estudar a construção social do currículo implicou na busca de fontes que pudessem trazer indícios sobre este objeto. Para estudar a construção social do currículo, teríamos que encontrar fontes que contivessem não só as mudanças sobre o que deveria ser estudado, mas fontes que revelassem de onde vieram estas propostas e as retóricas utilizadas para defendê-las. Para tanto, recorreremos a discursos, relatórios, ofícios e etc. que serão melhor identificados na próxima seção. Esta ampliação da gama de fontes que seria analisada implicou num recorte reduzido. Com as fontes que nos propomos a analisar, numa pesquisa de dissertação de mestrado, o recorte adotado poderia ser muito extenso. Então ficou a dúvida: dentro Segundo Reinado qual seria o critério para a escolha do novo recorte?

Pareceu-nos mais interessante analisar o momento de criação do colégio, no qual os atores sociais receberam um currículo prescrito que nunca havia sido aplicado e tinham que negociá-lo e realizá-lo pela primeira vez. Considero que este período inicial foi um período de

construção social muito intensa do currículo, que terminou quando a primeira turma se formou. O curso do colégio deveria ter, pelos estatutos originais, oito anos, mas no primeiro ano letivo do colégio apenas três entraram em exercício. O curso só ficou completo, com todos os anos em exercício, no mesmo ano que a primeira turma se formou: 1843. Nosso recorte ficou, portanto, desde a criação do colégio em 1837 até o ano 1843, no qual o último ano do curso entrou em exercício e a primeira turma se formou.

1.5 HIPÓTESES

Em cada uma dos capítulos de análise, defenderemos uma hipótese diferente. Além das hipóteses correspondentes a cada um dos capítulos, existe uma hipótese central que só poderá ser discutida na conclusão, pois ela depende da articulação do que foi discutido nos capítulos da dissertação. Organizo estas hipóteses abaixo:

- “O CPS foi a primeira forma organizacional a adotar um currículo seriado multidisciplinar na instrução secundária pública” (capítulo 2). Como o sistema de cadeiras avulsas era a forma pela qual a instrução secundária era organizada antes da criação do CPS, isto equivale a dizer que as cadeiras avulsas não adotavam o que se poderia chamar de um currículo seriado multidisciplinar.

- “Bernardo Pereira de Vasconcellos, o idealizador e criador do CPS, que fazia parte da burocracia estatal responsável pela instrução pública, administrou e manipulou as categorias institucionais e os padrões de estruturação existentes para garantir a legitimidade do estabelecimento que estava criando” (capítulo 3).

- “O currículo do CPS seguia o que Goodson classifica de tradição acadêmica, enquanto o SSJ, como estava estabelecido no momento da conversão, seguia a tradição utilitária” (capítulo 4).

- “Os profissionais envolvidos diretamente com o ensino, que faziam parte do corpo de funcionários do CPS, (professores, o reitor, o vice-reitor e o capelão) constituíam um grupo curricular heterogêneo que se unia para garantir o sucesso do colégio, defendendo os seus interesses e melhorando a sua organização de acordo com a experiência que iam adquirindo. Este grupo curricular com suas questões internas ao colégio realizava a construção social do currículo através da sua relação externa com a burocracia estatal responsável pela instrução (ministro do império)” (capítulo 5).

- “A criação e manutenção do CPS constituíram uma mudança profunda na educação” (conclusão). Uma mudança profunda na educação é um fenômeno relativamente raro frente à tendência a estabilidade existente nas questões da escolarização. A articulação das diversas questões discutidas nos capítulos nos permitirá entender como esta mudança teve sucesso.

1.6 FONTES

A pergunta que surge frente a esta proposta teórica e as hipóteses colocadas é que fontes temos, no caso específico do nosso objeto, para estudar estas questões? Quais são as fontes disponíveis para estudar a construção social do currículo pelos grupos que constituem esta instituição, tanto no que diz respeito às suas questões internas quanto as suas relações externas?

Na minha pesquisa trabalhei principalmente com documentação específica e interna do CPS, mas tive também que recorrer a algumas fontes externas ao Colégio. Com relação à documentação interna à instituição em questão, o Colégio Pedro II conta com um arquivo organizado chamado NUDOM, Núcleo de Documentação e Memória. O NUDOM é um núcleo institucional de pesquisa interdepartamental cuja meta é resgatar, organizar e divulgar o acervo manuscrito, iconográfico e documental da História e Memória do Colégio Pedro II,

aberto a pesquisadores do próprio Pedro II e de outras instituições nacionais e internacionais. O acervo documental e histórico do NUDOM é muito vasto e possui documentação de todos os períodos da história do Colégio, desde a sua fundação até os dias de hoje. Grande parte da documentação interna ao CPS está preservada no NUDOM, mas encontrei também algumas fontes no Arquivo Nacional. Com relação à documentação externa, busquei-as em locais variados, mas, para a minha sorte, grande parte dela se encontra digitalizada e disponível na internet. Descreverei as fontes utilizadas e apontarei as questões que elas ajudam a responder.

1.6.1 Relatórios anuais apresentados à Assembléia Geral Legislativa pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império

Estes são relatórios anuais apresentados pelo Ministro do Império à Assembléia Geral Legislativa, e neles sempre há uma seção dedicada à Instrução Pública. Nesta seção sempre são dedicados alguns parágrafos à instrução secundária.

Os Ministros apresentavam relatórios anuais a toda a elite política presente na Assembléia Geral Legislativa. Os Ministros, neste relatório, apresentavam a situação existente sobre os diversos pontos de sua responsabilidade, apresentava propostas para solucionar os problemas descritos e pedia a autorização e os recursos necessários para executá-las, e descrevia o resultado das medidas previamente adotadas. Nestes relatórios, portanto, encontraremos as concepções da elite do Império sobre as diversas questões discutidas e poderemos identificar diferentes posições políticas sobre estas questões. Sobre a instrução secundária e o CPS, poderemos identificar nestes relatórios as categorias institucionais sobre este tema, que, como vimos, eram administradas e definidas pelas burocracias estatais. No intuito de identificar as categorias existentes no contexto de criação no CPS e compreender como esta nova categoria organizacional (o próprio CPS) se adaptou a estas categorias

institucionais existentes, analisarei os Relatórios desde 1832. Depois da criação do CPS em 1837, tornou-se prática entre os Ministros dedicar um parágrafo ao Colégio na seção dedicada à instrução pública. A partir desta data, portanto, teremos acesso ao discurso dos Ministros sobre o próprio Colégio, que constitui o que Goodson classificaria de uma “retórica da justificação” do próprio CPS proferida pelo Ministro. Vale a pena ressaltar, que estes relatórios não serão analisados na sua integridade. Dentro da seção intitulada Instrução Pública, analisaremos apenas as passagens relativas à instrução secundária, que, normalmente, são apenas alguns poucos parágrafos ou uma ou duas páginas.

Estes relatórios estão digitalizados como parte do “Brazilian Government Document Digitization Project” pelo “Latin American Microform Project” (LAMP) no “Center for Research Libraries” (CRL). Este projeto foi patrocinado pela Fundação Andrew W. Mellon para produzir imagens digitais de séries de publicações emitidas pelo Poder Executivo do Governo do Brasil entre 1821 e 1993, e pelos governos das províncias desde as mais antigas disponíveis para cada província até o fim do Império em 1889. O projeto proporciona acesso via Internet aos documentos, facilitando assim a sua utilização por pesquisadores e prestando apoio às pesquisas latino-americanas nesta iniciativa patrocinada no hemisfério pela Fundação Andrew W. Mellon. O site para a consulta é <http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33>.

1.6.2 Decretos relativos ao Imperial Colégio de Pedro Segundo

Um levantamento na Coleção das Leis do Império do Brasil, de todos os decretos relativos especificamente ao CPS e aqueles concernentes à instrução pública que trazem disposições sobre o colégio.

Como já foi dito, minha análise não se limitará ao discurso dos Ministros sobre o CPS, mas também enfocará as suas ações concretas com relação a esta instituição. Os Ministros legislavam sobre o colégio através de decretos, portanto realizei um levantamento na Coleção das Leis do Império de todos aqueles relativos ao CPS. Estes decretos contêm todos os regulamentos e documentos que constituem o currículo oficial do colégio. O primeiro Estatuto do CPS é do ano de 1838 e, deste ano em diante, este Estatuto sofreu mudanças pontuais através de vários decretos.

A coleção das leis do império encontra-se toda digitalizada e disponível no site da Câmara dos Deputados. O site para consulta é: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio> .

1.6.3 Discussões realizadas no Senado sobre o CPS

Utilizarei passagens de duas discussões realizadas no senado sobre o CPS. Uma primeira na qual se estava se discutindo se o colégio deveria receber uma consignação para ajudar nos gastos com suas obras. Esta discussão acabou virando um debate sobre a própria legitimidade do colégio e se estendeu por três sessões: do dia 8, 9 e 10 de outubro de 1839. A segunda se deu no ano de 1843 e teve como objeto a aprovação do artigo 235 dos estatutos originais do colégio. Esta discussão se arrastou vários dias pelo senado, utilizamos passagens dos dias 28, 29 e 30 de agosto e 16 e 19 de setembro. Os anais do Senado Federal foram digitalizados e encontram-se disponíveis no site do Senado Federal. O endereço eletrônico para a consulta é http://www.senado.gov.br/sf/publicacoes/anais/asp/PQ_Pesquisar.asp .

1.6.4 Ofícios enviados e recebidos pelo Imperial Colégio de Pedro Segundo

O Ministro do Império e o Reitor do CPS comunicavam-se através de ofícios. Nestes ofícios o Reitor comunicava o andamento de grande parte daquilo que acontecia no Colégio, pedia orientações ao Ministro com relação a tudo que fugia da sua alçada de poder e relatava qualquer acontecimento extraordinário. O Ministro, por sua vez, pedia conselhos ao reitor sobre as medidas que deveria tomar com relação ao Colégio, comunicava as suas decisões e repassava todas as decisões governamentais que influenciavam diretamente a vida do Colégio.

Estes ofícios enviados e recebidos pelo CPS constituem, sem dúvida, a fonte mais importante para o estudo do nosso objeto. Neles temos acesso ao cotidiano institucional do CPS, pois o Reitor comunicava basicamente tudo que acontecia no Colégio para o Ministro e este último pedia a opinião do reitor nas questões que envolviam o Colégio e comunicava todas as suas decisões ao Reitor. Nestes ofícios temos a interação entre as questões internas e as relações externas desta instituição.

Chamaremos os ofícios enviados pelo reitor para o ministro de *ofícios enviados* e os ofícios enviados pelo ministro para o reitor de *ofícios recebidos*, seguindo o exemplo da organização proposta pelo NUDOM-CPII. Para o período estudado, o NUDOM conta com apenas um livro de ofícios recebidos (os ofícios eram encadernados em livros), o livro 1 de ofícios recebidos, que contem os ofícios recebidos pelo CPS nos anos de 1838 e 1839. Encontramos os ofícios enviados no Arquivo Nacional na Série Educação – Ensino Secundário (IE4). No Arquivo Nacional encontramos os ofícios enviados de todos anos do recorte, com exceção de 1839 (que consta nas fichas, mas não foi encontrado durante o período da nossa consulta ao arquivo). Portanto, só temos o diálogo completo para o ano de 1838 – no ano de 1839 só temos os ofícios recebidos e de 1841 a 1843 apenas os ofícios enviados.

1.6.5 Livro de matrícula dos empregados do Imperial Colégio de Pedro Segundo (Livro 1 de nomeação de professores e funcionários)

Este constitui o primeiro registro interno do colégio que traz todas as informações relativas à nomeação de funcionários. Estes livros de matrícula são importantes para sabermos quais eram as funções existentes no Colégio e quem as ocupava. Muitas vezes as mudanças nas matérias lecionadas no Colégio só podem ser acompanhadas através das contratações de professores. Este livro encontra-se no arquivo do NUDOM-CPII.

1.6.6 Trabalhos de Memorialistas

Dois em especial serão analisados: o Memória Histórica do Colégio Pedro Segundo (1837-1937) escrito por Escragnolle Dória (1997) para a comemoração do primeiro centenário do colégio e o trabalho de Raja Gabaglia publicado no primeiro Anuário do Colégio Pedro II, de 1914.

1.6.7 Discurso proferido por Bernardo Pereira de Vasconcellos na ocasião da abertura das aulas do Colégio de Pedro Segundo aos 25 de março de 1838.

Este foi o discurso proferido por Bernardo Pereira de Vasconcellos na cerimônia de abertura das aulas do CPS, no dia 25 de março de 1838. Este discurso pode ser encontrado tanto anexo ao ofício recebido de 23 de março de 1838, ou no livro da coleção Formadores do Brasil organizado por José Murilo de Carvalho com o título de *Bernardo Pereira de Vasconcellos* (1999).

1.6.8 A concepção de documentação utilizada e a metodologia de análise

A metodologia utilizada para a análise destas fontes será o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989, pp. 143-180). Através deste buscaremos indícios nas fontes de natureza diferentes sobre as diversas questões da nossa pesquisa. Todas estas questões serão analisadas através tanto do discurso dos atores envolvidos quanto através de suas ações. Apesar da inegável importância conferida por Goodson à retórica da legitimação, e ao fato de às vezes este discurso ser mais importante do que a ação concreta dos atores envolvidos na construção social do currículo, não restringiremos a nossa análise ao discurso, pois, como o próprio autor adverte, a disjunção entre o discurso e a ação não pode chegar ao ponto de afetar a credibilidade da retórica. Portanto, nesta pesquisa sempre buscarei fazer uma análise tanto do que foi dito, quando do que foi feito – sempre contrapondo estas duas dimensões.

Com relação às ações dos atores envolvidos, o cruzamento dos indícios encontrados nas fontes analisadas foi um recurso utilizado para reconstituí-los e interpretá-los. Os textos de Dória e Gabaglia, os dois principais memorialistas a escrever sobre o CPS, vem sendo monumentalizados enquanto as fontes inquestionáveis sobre o que aconteceu no colégio. Mas, como tivemos acesso às fontes primárias, sempre questionei as suas versões através dos indícios encontrados nas fontes. A análise do discurso deste atores seria, por sua vez, facilitada e potencializada por uma metodologia de análise do discurso. Proponho, para a realização de tal tarefa, a utilização da *Teoria da Argumentação* como definida por Perelman e Olbrechts-Tyteca, discutida previamente.

1.7 UMA BREVE HISTÓRIA INTERNA DO COLÉGIO

1838 foi o primeiro ano letivo do Colégio de Pedro Segundo. Este foi o único ano para o qual encontrei tanto os ofícios enviados quanto os ofícios recebidos. Bernardo Pereira de Vasconcellos permaneceu ministro do império por todo este ano, sendo responsável diretamente pelo colégio que ajudou a criar. Quem trocava ofícios com ele era o reitor Dom Frei Antônio de Arrabida, Bispo de Anemúria, que foi nomeado no dia 5 de fevereiro e entrou em exercício 4 de março. O Bispo permaneceu como reitor até meados de outubro deste ano – na sua ficha no livro de pessoal constam as seguintes informações:

1838	Fever.	5	Decreto nomeando-o Reitor.
	Março	4	Entrou em exercício, residindo ainda no convento de Santo Antônio
	Outubro	7?	Retirou-se do Colégio.
1839	Julho	25	Em aviso de 2 de julho, Decreto exonerando-o do cargo de reitor.

Primeiro Livro de Nomeações, ficha n. 2 Dom Frei Antônio de Arrabida, Bispo de Anemúria.

O Bispo recebeu uma licença de seis meses para cuidar de sua saúde e entregou a administração do colégio para o vice-reitor em 10 de outubro (ofício enviado desta data). O Bispo de Anemúria não retornaria ao seu cargo no fim destes seis meses – em 19 de março de 1839, ele enviou um ofício ao ministro informando que, quase finda a sua licença, sua saúde ainda não estava recuperada e renunciava ao seu cargo (ofício enviado de 19 de março de 1839). O decreto de desoneração do Bispo é de 25 de junho de 1839 (anexo ao ofício recebido de 2 de julho de 1839).

Quem administrou o colégio de 10 de outubro de 1838 até a entrada em exercício do próximo reitor no dia 4 de julho de 1839 (aproximadamente por oito meses) foi o vice-reitor Padre Leandro Rebello Peixoto e Castro. Ele foi nomeado, em 30 de julho de 1838, professor

de religião e capelão; ele já vinha servindo de vice-reitor desde agosto, mas em 22 de outubro foi nomeado vice-reitor e desonerado da cadeira de professor de religião; e retirou-se do CPS em 22 de outubro de 1839. O vice-reitor enquanto esteve no cargo reuniu várias vezes o Conselho Colegial (instância que estava prevista nos estatutos, mas caiu em desuso, só sendo retomada com a recriação da congregação décadas depois, no final do segundo reinado):

No exercício da reitoria o vice-reitor de vez em quando, antecipando Congregação, reunia os professores para ouvi-los sobre interesses do ensino no colégio; de tais reuniões dando conta a Bernardo de Vasconcellos.

DÓRIA, 1997, p. 42

Para o ano de 1839, infelizmente só tive acesso aos ofícios recebidos do ministério para o colégio. Foi neste ano também que Bernardo Pereira da Vasconcellos deixou o cargo de Ministro do Império. Nele foi substituído por Francisco de Paula de Almeida e Albuquerque em 16 de abril e este, por sua vez, foi substituído, em 1º de setembro, por Manuel Antônio Galvão. No colégio também aconteceram mudanças, o vice-reitor encontrava-se na direção do CPS desde o início do ano, mas, com a exoneração do Bispo de Anemúria, um novo reitor foi nomeado: Joaquim Caetano da Silva. Ele foi um dos primeiros professores do colégio e foi nomeado “tendo em consideração as luzes e mais partes que concorrem” à sua pessoa. Ele foi o reitor do colégio até o início da década de 1850.

Para o ano de 1840, assim como os seguintes que fazem parte do nosso recorte, a situação com relação aos ofícios se inverte: temos apenas os ofícios enviados pelo CPS para o ministério. No início deste ano o plano de estudos do CPS sofreu a sua primeira reforma. Analisaremos esta reforma e indícios que apontam para a interpretação de que ela, não só foi iniciativa do ministro Galvão, como também teve no ministro o seu idealizador.

Em 1840 Dom Pedro II subiu ao poder com a antecipação da sua maioridade. Esta mudança política teve repercussões importantes para o CPS:

Assinaria o terceiro ano letivo do Colégio um sucesso magno: a Maioridade. Trabalhando o Brasil por lutas civis e por sedições militares na constância da Regência, havia em 1840 no país ânsia de paz, embora na mingua de completa harmonia nunca dos nunca atingida pela humanidade, desde obscuros tempos da pré-história, a mostrar minuto a minuto quanto é o homem lobo para o semelhante, consoante lição de Plauto na Asinaria. Mal começou D. Pedro II a adolecer, partidários políticos de sua maioridade prematura entraram a surgir e congregar-se, sobretudo, parlamentarmente. Frustraram-se a princípio desígnios dos maioristas, afinal triunfantes, a 23 de julho de 1840, vencida a Regência, exaltado ao trono D. Pedro II aos 15 anos de idade incompletos, quando devia ser aos dezoito inteiros.

DÓRIA, 1997, 50.

Com a maioridade antecipada, um gabinete liberal sobe ao poder e o calor dos acontecimentos faz com que mais nenhuma mudança aconteça no colégio até o final do ano de 1840. Em 10 de dezembro deste ano, o novo Ministro do Império, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva, envia um ofício ao colégio pedindo uma exposição por parte de todos os professores e do reitor, nas palavras do reitor o pedido era:

Em observância do aviso de 10 de dezembro próximo passado, em que V. Exa. houve por bem ordenar que cada um dos professores deste colégio fizesse com brevidade uma exposição circunstanciada dos inconvenientes e defeitos que a experiência lhe tivesse mostrado no que diz respeito à parte do ensino, que lhe está incumbida, e das providências que julgasse acertadas para removê-los, devendo eu remeter tudo a V. Exa. com as observações que me parecerem justas.

Ofício enviado de 21 de janeiro de 1841

Este ofício enviado de 21 de janeiro continha a exposição do reitor e em anexo a exposição de cada um dos professores. Estas exposições deram origem à segunda reforma do colégio, que saiu na forma do regulamento n. 62 de 1º de fevereiro de 1841. Como veremos, esta reforma foi idealizada pelos professores e pelo reitor.

No ano de 1843, teve início o último ano do curso e com ele a preocupação de que o artigo 235 dos estatutos originais do colégio fosse aprovado. Este era o artigo que garantia aos alunos que concluíssem o último ano do curso e ganhassem o título de bacharel em letras que eles não teriam que realizar os exames de admissão para entrarem nas academias do império.

Depois de muito debate no senado, este artigo foi aprovado e a primeira turma se formou, ganhando o tão esperado título e a vantagem no ingresso nas academias que ele garantia.

2 “NO SEGUNDO ANO DO CURRÍCULO COLEGIAL”: CURRÍCULO NO SÉCULO XIX?

Neste capítulo, defenderei a minha hipótese de que o CPS constituiu uma nova forma organizacional¹³ para o nível de instrução que passou a ser chamado de secundário a partir da criação do colégio. O colégio constituiria uma nova forma organizacional que mudou a instrução secundária porque foi o primeiro estabelecimento de instrução pública deste nível a adotar um currículo seriado e multidisciplinar. Para defender esta hipótese, dividi este capítulo da seguinte forma: na primeira seção (2.1 O conceito de currículo) eu discuti a definição do conceito de currículo para que pudesse analisar se ele poderia ser aplicado a alguma das formas organizacionais para a instrução secundária deste período; na segunda seção (2.2 Das aulas menores à instrução secundária: a implementação do currículo secundário com a criação do Colégio de Pedro Segundo), analiso as duas formas organizacionais existentes no período estudado para o nível de instrução em questão – o sistema de cadeiras avulsas (aulas menores) e o CPS (instrução secundária) – para determinar se o conceito de currículo poderia ser aplicado a qualquer uma das duas; e fecho o capítulo com as minhas considerações sobre este debate.

2.1 O CONCEITO DE CURRÍCULO

Atualmente dá-se História Pátria *no segundo ano do currículo Colegial*, Geografia e Chronologia no quarto, História Geral no quinto e no sexto: tudo a cargo de hum só Professor. Ao ilustre Professor atual parece conveniente que se lecione no segundo ano, não só História Pátria, mas tudo quanto neste Colégio se deve aprender de História Geral; ficando a Geografia, e a Cronologia, para o quarto ano, como agora se pratica. Mas eu cuidava, Illmo. e Exmo. Senhor, que era dos atuais Estatutos um notável defeito principiar o estudo da História antes do da Geografia; quanto mais completar aquele antes de haver dito deste nem uma palavra.

Ofício enviado de 21 de janeiro de 1841. Grifo nosso.

¹³ O conceito de forma organizacional, ou categoria organizacional, será melhor discutido no capítulo seguinte. Mas, como o próprio conceito já aponta, ele se refere às formas pelas quais a escolarização é organizada. Formas estas que são protegidas “dentro de estruturas únicas e tangíveis como as escolas e a sala de aula” (REID, 1984, p. 68 **apud** GOODSON, 1997, p. 28).

Em 1841, o Ministro do Império pediu que todos os professores fizessem uma “exposição circunstanciada dos inconvenientes e defeitos que a experiência lhe tivesse mostrado no que diz respeito à parte do ensino que lhe está incumbida e das providências que julgasse acertadas para removê-las”, e o Reitor deveria reuni-las e remetê-las com as observações que parecessem justas. A passagem acima reproduzida é parte deste ofício do Reitor que comentava a proposta dos professores, e nela o reitor discorda abertamente do professor de História Geral, História Pátria, Geografia e Cronologia. Não é esta discordância quanto a organização das matérias de história e geografia que nos interessa neste momento (analisaremos as exposições dos professores e do reitor no capítulo 5). O que chama atenção nesta passagem é que o termo “currículo” é utilizado, o que é bastante raro neste período: é a única vez que ele aparece em toda a documentação analisada.

O sentido da noção currículo nesta passagem assemelha-se bastante ao da palavra que a originou etimologicamente: *curriculum* – “pista de corrida”. Os anos do “currículo colegial” seriam as diversas etapas desta corrida que comporiam o curso completo, e chegar ao fim desta corrida seria formar-se no último ano do currículo. No caso do CPS, haveria até prêmios para os melhores nas diversas etapas da corrida, que seriam distribuídos numa cerimônia anual na qual o próprio imperador estaria presente. E o prêmio maior para aqueles que concluíssem o curso completo seria o título de bacharel em letras. Mas, mesmo o que os atores sociais do período utilizassem a palavra currículo, o objeto ao qual eles estão se referindo poderia se enquadrar no que hoje chamamos de currículo? Para responder a esta pergunta, temos que discutir qual é o conceito de currículo que utilizaremos nesta pesquisa.

2.1.1 O CONCEITO DE CURRÍCULO SEGUNDO GOODSON

Goodson, em todas suas obras lidas por mim, raramente trabalha como uma definição de currículo. Em apenas um dos seus artigos, ele cita a seguinte definição, dando a entender que concorda com ela:

Por “currículo” entendemos, nas palavras do historiador canadense do currículo, George S. Tonkins (1986, p. 1), o *curso aparente ou oficial de estudos*, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, *junto com a formulação de tudo* – “metas e objetivos”, conjuntos e roteiros – *que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado*.

GOODSON, I. F. & DOWBIGGIN, 1995, p. 117

Esta definição do currículo como o “curso aparente ou oficial de estudos junto com tudo que orienta o que deve ser lecionado” está de acordo com a etimologia da palavra:

A palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado. Como observa Barrow (1984, p. 3) “no que se refere à etimologia, portanto, o currículo deve ser entendido como ‘o conteúdo apresentado’ para estudo”. O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, como o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões seqüenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado.

GOODSON, 1995b, p. 31

Tanto a definição, citada por Goodson, do currículo como um curso aparente ou oficial de estudos quanto a origem etimológica que reforça esta definição apontam para a concepção de currículo enquanto prescrição. Mas sabemos que Goodson vai problematizar esta concepção e devemos entender a definição de currículo por ele utilizada no contexto da sua

proposta de estudar o currículo como uma *construção social*¹⁴. Portanto, mesmo que o autor utilize uma definição que enfatize o caráter prescritivo do currículo é importante reforçar que ele estudará historicamente o processo de construção social desta prescrição.

Mas, mesmo assim, permanece outra questão: por que o enfoque na construção social do currículo apenas no nível da prescrição? O problema não é o enfoque na prescrição, mas o seu caráter singular – devemos estudar a prescrição e a sua negociação e realização na escola. Mas, se esta é a sua proposta, por que a definição por ele citada privilegia a prescrição? A questão destes dois níveis, um no qual o currículo é definido e outro no qual ele é negociado e realizado, permeia toda a obra de Goodson. Falando sobre o conceito de currículo, o autor coloca o seguinte:

“o currículo” é um conceito perenemente elusivo e multifacetado. O currículo é um conceito tão escorregadio porque é definido, redefinido e negociado em vários níveis e arenas. Seria impossível arbitrar sobre que pontos da negociação em curso seriam críticos. Além disso, o terreno difere substancialmente de acordo com padrões e estruturas locais ou nacionais.

GOODSON, 1994a, pp. 16, 17

Goodson afirma que o currículo constitui-se num conceito escorregadio porque é definido, redefinido e negociado em vários níveis e arenas e seria impossível arbitrar sobre que pontos da negociação em torno do currículo seriam mais centrais, mas, apesar disto, o próprio autor oferece uma possibilidade para escapar desta dificuldade. Nesta variedade de níveis e arenas onde o currículo é definido, negociado e realizado – existiria uma distinção fundamental:

¹⁴ A princípio Goodson propunha uma abordagem do currículo como conflito social (GOODSON, 1994a). No entanto, nos seus trabalhos mais recentes, ele adotou o modelo proposto por Meyer e começou a pensar não só em padrões de conflito e mudança, mas também em padrões de estabilidade e conservação. As perspectiva que estudam o poder com uma ênfase apenas no conflito estão ignorando que o uso mais insidioso e eficaz do poder é justamente evitar que o conflito surja. O foco apenas no conflito deixa sem analisar uma das dimensões cruciais do poder (GOODSON & MARSH, 1997a e 1997b).

Fundamental para o projeto de uma abrangente reconceitualização dos estudos sobre o currículo é a série de áreas e níveis em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido. Um movimento em direção a uma visão construcionista mais histórica da ação do currículo teria que atuar sobre a série completa dessas áreas e níveis. Obviamente, isso é trabalho para toda uma falange de estudiosos do assunto, e no momento só se pode fornecer ou apontar algumas peças do mosaico desta tarefa de reconceitualização. O currículo é, por conseguinte, formulado numa variedade de áreas e níveis. Entretanto, fundamental para esta variedade é a distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula.

GOODSON, 1995a, p. 22

A distinção fundamental na variedade dos níveis e arenas na qual o currículo é definido, negociado e realizado seria, portanto, a distinção entre o currículo escrito (prescrito) e o currículo como atividade de sala de aula. Neste sentido, uma distinção utilizada por Goodson é bem reveladora:

Esta relação entre definições prévias e potencial atual tem um significado básico para o estudo do currículo. Jackson (1968, p. 151, 152) caracteriza dois elementos (embora, em certo sentido, isso seja falsamente dicotômico) como definição “pré-ativa” de currículo e realização “interativa” de currículo.

GOODSON, 1995a, p. 18

O nível pré-ativo seria o aquele no qual o currículo seria definido e o nível interativo seria aquele no qual estas definições seriam negociadas na escola e finalmente realizadas na sala de aula. O currículo escrito constituir-se-ia numa fonte central para se analisar estas definições pré-ativas:

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e dá sustentação a determinadas intenções básicas da escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. Tomando uma convenção comum no currículo pré-ativo, a matéria escolar: enquanto o currículo escrito define a lógica e a retórica da matéria, este é o único aspecto tangível de uma padronização de recursos, finanças e exames, e interesses materiais e de carreira associados. Nesta simbiose, é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para as retóricas legitimadoras da escolarização, à medida que estas mesmas retóricas são promovidas através

de padrões para alocação de recursos, atribuição de status e distribuição das carreiras. Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações: constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.

GOODSON, 1995a, p. 21¹⁵

Torna-se importante reforçar, portanto, que a definição pré-ativa do currículo escrito, em especial a “convenção” da matéria escolar, não tem apenas um significado simbólico (quando certas intenções para a escolarização são significadas, legitimadas e, com o passar do tempo, institucionalizadas), mas também apresentam um aspecto prático (quando estas convenções favorecidas com a alocação de recursos materiais e financeiros e com os benefícios de trabalho e carreira associados). Sendo assim, Goodson, na sua obra, defenderia a importância capital de compreender as lutas precedentes em torno da definição pré-ativa, pois esta poderia definir parâmetros para a realização interativa (nem sempre, nem em todos contextos e nem para todas as salas). Esta realização interativa teria o poder até de subverter ou transcender estas definições pré-ativas, mas analisar a história do currículo, ou até propor reformas curriculares, aceitando sem questionar (ou seja, como pressuposto) uma forma e conteúdo definidos socialmente em uma situação histórica particular é privar-se de entendimentos fundamentais e tratar o currículo como algo dado e naturalizado.

Goodson afirma que nossos estudos futuros deverão analisar a relação crucial entre as definições pré-ativas suas realizações interativas nas salas de aula. Mas, no momento atual, o estudo das definições pré-ativas estaria tão insipiente e negligenciado que não seria possível consumir este casamento de metodologias. A proposta do autor é que nos concentremos na definição pré-ativa do currículo, como ele mesmo faz na maior parte dos seus estudos. Esta ênfase na definição pré-ativa explica porque ele adota aquela definição de currículo apresentada na citação reproduzida no início desta seção.

¹⁵ Tradução revisada com base no texto em inglês.

2.1.2 O LUGAR DO CURRÍCULO NA EPISTEMOLOGIA DA ESCOLARIZAÇÃO

No seu estudo sobre o currículo e as matérias escolares, Goodson escreveu vários artigos que tratam da história da institucionalização do sistema de sala de aula – que tem como manifestação curricular as matérias escolares – nos países de língua inglesa. Uma vez institucionalizado este sistema, “nós estamos lidando essencialmente com um currículo enquanto matéria escolar” (GOODSON, 1996, p. 12). Não cabe aqui fazer uma retomada deste histórico, até por ele dizer respeito principalmente ao caso inglês, mas vale a pena retomar algumas reflexões sobre a escolarização e o currículo que podem ser úteis para traçar paralelos com o caso brasileiro.

O envolvimento estatal na escolarização é uma questão central para o entendimento do currículo. Um divisor de águas na história da origem dos sistemas de escolarização estatais foi a Revolução Industrial, que quebrou padrões familiares antes estabelecidos e influenciou drasticamente na educação das crianças. Neste sentido existe uma forte relação deste sistema com questões econômicas, mas não só isso. Questões políticas que envolviam a identidade nacional também estavam em jogo – acreditava-se que o Estado ganharia coesão se seus cidadãos ou súditos participassem de projetos nacionais e a escolarização era vista como uma das principais formas de socializá-los nesta identidade. Em alguns casos, este processo está associado com o estabelecimento da escolarização compulsória de massa e a criação de uma burocracia estatal especificamente criada para legislar sobre a escolarização. A principal forma desta burocracia exercer seu controle sobre a escolarização seria a definição do currículo escolar e a determinação dos conteúdos do conhecimento das matérias escolares.

Goodson reforça que a conquista de uma educação pública universal, especialmente onde está organizada em escolas comuns, não marca, de qualquer forma, o estágio final em

termos de institucionalização de uma escolarização democrática, justa e igualitária. Goodson fala no poder do currículo para **determinar e diferenciar**:

logo que se constatou o seu poder para *determinar* o que devia se processar em sala de aula, descobriu-se outro: o poder de *diferenciar*. Isto significa que até mesmo as crianças que freqüentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava “mundos” diferentes através do currículo a elas destinados.

GOODSON, 1995, p. 33

O currículo funcionava ao mesmo tempo como principal identificador e mecanismo de diferenciação social. Este poder de **determinar e diferenciar** conferiu ao currículo uma posição definitiva na epistemologia da escolarização. A institucionalização do poder de diferenciar se deu no mesmo momento que outro elemento constituinte desta epistemologia surgia: a avaliação. Esta última seria o terceiro dos três sistemas de mensagens através dos quais a educação formal estatal seria realizada no período contemporâneo, segundo Bernstein (1971, p. 47). Os dois primeiros sistemas de mensagem – as pedagogias de “classe” e um currículo baseado na seqüência e na prescrição – começaram a emergir muito antes, do século XVI em diante, mas foi por volta da metade do século XIX que o terceiro sistema de mensagem começou a se desenvolver na Inglaterra com o surgimento da primeira junta examinadora universitária a realizar exames nas escolas. Estes três sistemas de mensagem através dos quais o conhecimento educacional poderia ser realizado – pedagogia, currículo e avaliação – constituíam uma epistemologia moderna da escolarização.

Na virada do século XIX para o XX, a epistemologia que conhecemos estava emergindo e a retórica da produção em série do sistema de sala de aula – com suas aulas, matérias, horários e notas – tornou-se tão difundida que alcançou o status normativo.

A epistemologia dominante que caracterizava a escolarização do Estado no começo do século XX, combinava esta trilogia: pedagogia, currículo e avaliação. Este último item exigiu o estabelecimento do conselho

examinador das universidades. Com isso, os efeitos colaterais do currículo tornaram-se ao mesmo tempo, generalizados e duradouros. O sistema de sala de aula introduziu uma série de horários e de aulas compartimentadas; a manifestação curricular desta mudança sistemática foi a matéria escolar. Se a “classe e o currículo” passaram a integrar o discurso educacional quando a escolarização foi transformada numa atividade de massa na Inglaterra, “o sistema de sala de aula e matéria escolar” emergiram no estágio em que a atividade de massa se tornou sistema subsidiado pelo Estado. E apesar das muitas alternativas de conceituação e organização do currículo, a convenção da matéria escolar deteve a supremacia. Na era moderna já tratamos o currículo essencialmente como matéria escolar.

GOODSON, 1995, p. 35

Quando a epistemologia moderna da educação é estabelecida, com a instituição das avaliações universitárias, o conflito curricular passou a assemelhar-se com a situação atual centralizada na definição e avaliação do conhecimento examinável. Devido à forte influência universitária, exercida através das juntas avaliadoras, o currículo começa a centrar-se num ensino acadêmico. Neste processo, observa-se a emergência de um **padrão definido para a priorização de alunos** através do currículo. Estas matérias acadêmicas, que seguiam as definições universitárias, estavam associadas a padrões de alocação de recursos e destinavam-se aos alunos “aptos”. Goodson classificou este padrão emergente como a “tríplice aliança entre matérias acadêmicas, exames acadêmicos e alunos aptos”.

A sutileza progressiva de uma epistemologia adequada à escolarização estatal envolve, pois, a trilogia constituída de pedagogia, currículo, exames. Até recentemente, a “tríplice aliança” de matérias acadêmicas, exames acadêmicos e alunos aptos pôde desfrutar de uma hierarquia nítida de status e recursos. Assim, o nosso entendimento em relação ao currículo deve concentrar-se principalmente na análise da convenção dominante da matéria escolar e do exame concomitante por parte dos conselhos universitários. A vinculação dos recursos às disciplinas “acadêmicas”, fato que confere um poder maior ainda às universidades.

GOODSON, 1995, p. 38

A estruturação do currículo em matérias escolares (o currículo enquanto matéria) representa a **fragmentação** e a **internalização** dos conflitos sobre a escolarização estatal. **Fragmentação** porque as disputas passam a ocorrer através de uma variedade de matérias

compartimentalizadas, e **internalização** porque agora os conflitos não só dentro das escolas, mas também dentro das fronteiras disciplinares. Ao dar-se primazia às matérias escolares significa promover um estreitamento das possibilidades de discurso sobre a escolarização: iniciativas alternativas em termos de currículo são descartadas por não se adequarem à estruturação em matérias escolares. Este endeusamento simbólico das matérias enquanto a base do currículo escolar secundário é talvez o princípio de maior sucesso da história curricular e constitui-se num mecanismo perfeito para garantir a conservação e estabilidade.

2.1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE CURRÍCULO

A proposta teórica de Goodson para o estudo da história do currículo baseia-se numa análise da construção social da sua definição pré-ativa. Esta dimensão prescritiva do currículo seria enfatizada devido ao pequeno número de pesquisas que analisam esta dimensão, mas que estudos futuros deveriam analisar também a relação entre os níveis pré-ativo e interativo. Esta primeira discussão sobre a definição do conceito de currículo nos levaria a utilizar uma definição que privilegiaria o seu caráter prescritivo (curso aparente ou oficial de estudos junto com tudo que orienta o que deve ser lecionado), mas esta definição me pareceria incompleta e muito abrangente. O estudo histórico realizado por Goodson parece apontar mais algumas pistas que nos ajudariam a identificar características centrais: ao discutir o lugar do currículo na história da escolarização, o autor destaca não só a prescrição enquanto uma característica central do currículo, mas também a seqüência. O currículo baseado na seqüência e na prescrição, as pedagogias de classe e a avaliação seriam os três sistemas de mensagem que constituíam a epistemologia moderna da escolarização. Outra pista interessante é que, nesta epistemologia moderna, o currículo já seria encarado enquanto matéria escolar. *Portanto, chamarei de currículo nesta pesquisa os documentos que prescreverem (prescrição) um curso*

de estudos que tiver como características ser multidisciplinar (baseado em matérias escolares) e seriado (baseado na seqüência). Lembrando sempre que meu objeto, assim como o de Ivor Goodson, não é apenas o currículo em si, mas ele e a sua construção social.

Utilizando esta definição, analisarei as formas organizacionais existentes na instrução pública no Brasil no contexto da criação do CPS a nova forma organizacional constituída pelo próprio CPS. A minha hipótese é que o CPS é o primeiro estabelecimento de instrução secundária a adotar um currículo seriado e multidisciplinar. Para tanto, primeiro discutirei como se organizava a instrução pública, especialmente a secundária, no contexto da criação do CPS, analisando a forma organizacional adotada na instrução secundária e discutindo porque conceito de currículo discutido acima não se aplicaria a ela. Segundo, analisarei a forma organizacional constituída pelo CPS, discutindo porque acredito que o conceito de currículo pode sim ser aplicado neste caso e por que.

2.2 DAS AULAS MENORES À INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA: A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO SECUNDÁRIO COM A CRIAÇÃO DO COLÉGIO DE PEDRO SEGUNDO

Dos Estudos menores existem nesta cidade doze cadeiras avulsas, que convêm reunir em um só edifício, para que possam ser melhor dirigidas, e fiscalizadas. Cumpre ao Corpo Legislativo criar este Colégio com um Diretor, e mais empregados necessários; e autorizar o Governo para as despesas com a construção do edifício, ou apropriação de algum existente.
VERGUEIRO, 1833, p. 11

Passando a tratar agora das Aulas Públicas de Instrução Secundária avulsas, assim com das Escolas Públicas de Instrução Primária, pertencentes ao Município da Corte, em o mapa n. 7 encontrareis o número que estão providas, das que estão vagas, e o dos alunos que as freqüentaram no passado ano letivo.

COELHO, 1840, p. 17

Nestas duas passagens de relatórios apresentados por Ministros para a Assembléia Geral, podemos identificar um indício de uma mudança muito significativa: o que antes era

chamado de estudos menores (ou aulas menores) passou a ser chamado de instrução secundária depois da criação do CPS. O impacto desta criação foi profundo para este nível de instrução. Bernardo Pereira de Vasconcellos chega a afirmar que havia um vão entre a instrução primária e a superior antes da criação do colégio:

Ora, no Brasil havia, ou ao menos assim entendem os homens que se reputam sábios nestas matérias, espaço imenso entre as escolas primárias e os estudos superiores, por isso que as faculdades intelectuais dos meninos que sobem das escolas primárias ainda não estão de maneira tal formadas que possam aprofundar qualquer ramo de conhecimentos, ou como dizem, não sei se afrancesadamente, qualquer especialidade: é necessário das força e vigor às faculdades intelectuais pelo meio da instrução secundária.

Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838

Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 357

A minha hipótese é que o impacto da criação do CPS foi tão profundo porque este colégio seria uma nova forma organizacional para este nível de instrução, tão nova e diferente ao que havia antes que levou à mudança da forma como este nível de instrução era chamado (antes era chamado de aulas menores e passou a ser instrução secundária). Eu defendo que a mudança central trazida por esta nova forma organizacional seria a adoção de um currículo seriado e multidisciplinar que não existia na forma organizacional anterior aplicada a este nível de ensino (sistema de cadeiras avulsas). Para defender esta hipótese dividirei esta seção em duas: uma primeira analisando o sistema das cadeiras avulsas e discutindo por que o conceito de currículo não pode ser aplicado a ela; e depois uma análise do currículo do CPS e porque este conceito pode ser aplicado neste caso.

2.2.1 Aulas Menores: o Sistema de Cadeiras Avulsas

Nesta seção, buscarei analisar como se organizava a instrução pública no contexto da criação do CPS. A única fonte disponível encontrada por mim para analisar esta questão

foram os relatórios anuais dos ministros do Império à Assembléia Geral, e, como já foi dito, um dos pontos discutidos pelo Ministro nestes relatórios era justamente a instrução pública. Nestes Relatórios sempre havia um subtítulo chamado “Instrução Pública” – nesta parte dos relatórios da década de 1830 tratava-se dos seguintes pontos, geralmente seguindo esta ordem: as aulas maiores – os Cursos Jurídicos de Olinda e São Paulo e as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia –; Academia de Belas Artes; aulas menores (instrução primária e secundária), e, por fim, as Associações e Estabelecimentos que têm relação com a Instrução Pública (Museu Nacional, Biblioteca Nacional, IHGB, etc.). A partir desta divisão, já podemos estabelecer como era organizada a Instrução Pública – a primeira e central divisão era entre aulas maiores (instrução superior) e aulas menores (instrução secundária e primária). As aulas maiores resumiam-se aos dois Cursos Jurídicos e às duas Faculdades de Medicina, e, por sua vez, a organização das aulas menores era mais complexa.

A **forma organizacional** pela qual se organizava a instrução secundária, e também a primária, seria o sistema de cadeiras avulsas. Mas o que seria uma “cadeira avulsa”? “Cadeira” era a forma como se referiam naquela época, e muitas vezes ainda hoje, à uma disciplina a ser ensinada por um professor. Normalmente as cadeiras seriam lecionadas por um determinado professor numa determinada instituição, daí que o termo “avulsa” indica que esta cadeira não faz parte de nenhum curso, a “cadeira avulsa” é ensinada isoladamente. Quando uma cadeira avulsa era criada, determinava-se em que localidade ela situar-se-ia, o professor que seria responsável por ela, e um local para ele trabalhar. As cadeiras avulsas também eram chamadas de “aulas públicas menores”, mas prefiro utilizar o termo cadeiras avulsas por este destacar que elas não faziam parte de um curso específico. Esta forma organizacional dificilmente se enquadraria ao conceito de currículo como foi aqui definido. Primeiro não havia qualquer tipo de seqüência ou seriação: você poderia cursar as aulas

menores que quisesse, na ordem que quisesse. Segundo, cada cadeira constituiria um curso a parte, portanto não poderíamos falar numa multidisciplinaridade.

A instrução primária resumia-se às cadeiras de primeiras letras enquanto a instrução secundária era constituída de várias cadeiras diferentes: latim, retórica, filosofia, grego, francês, inglês, geometria, comércio, agricultura e música eram as mais comuns. Existem duas tabelas, que se encontram anexas ao Relatório de 1833, que são bastante reveladoras neste sentido. Elas trazem um lista das aulas menores existentes na província do Rio de Janeiro (tabela n.7) e nas outras províncias (tabela n. 8). Nestas tabelas pode-se perceber que a cadeira de primeiras letras, para meninos e meninas, era a mais disseminada pelo Império. No que concerne à instrução secundária, a cadeira avulsa que era oferecida em maior número era a de latim, seguida de longe pela retórica, poética, francês e geometria. O ensino de história, que nos preocupa especialmente, ainda não estava estabelecido – havia uma aula de desenho e história em Minas Gerais, mas não esta estava nem em funcionamento neste momento (encontrava-se vaga).

É interessante observar nos relatórios dos anos anteriores à criação do CPS que o sistema de cadeiras avulsas estava em crise. As aulas menores estavam estabelecidas no sistema de cadeiras avulsas através de regulamentos antigos que já se encontravam desatualizados, assim como os compêndios que indicavam para a utilização nas aulas, e, portanto, determinavam uma direção imprópria para elas. Além desta desatualização, estas cadeiras avulsas não estavam sendo devidamente fiscalizadas, se é que realmente estavam. Esta situação gerava os problemas expostos pelos Ministros. Se os regulamentos antigos fossem seguidos e os compêndios desatualizados fossem utilizados nas aulas, os alunos estariam sendo instruídos em conhecimentos que “não estão a par das luzes do século, pelos progressos, que as ciências tem feito”. Mas este parecia ser menos o caso, pois, pelo exposto pelos Ministros, o mais recorrente devia ser que os professores ignorassem os antigos

regulamentos e seus compêndios indicados, e decidissem eles mesmos como dirigir as suas aulas e que compêndios utilizar. Esta falta de uniformidade seria o mais grave problema na opinião dos Ministros e trazia as conseqüências indesejáveis: (a) problemas para os alunos que mudavam de professor ou de uma aula para a outra; (b) problemas para os alunos que tinham que passar nos exames para a admissão nas Escolas Maiores; (c) possibilidade de que uma direção negativa fosse dada às aulas ou compêndios desatualizados ou com doutrinas nocivas fossem adotados. A fiscalização poderia impedir estes problemas, mas, como era ineficaz ou inexistente, não ajudava neste sentido.

As medidas propostas pelos Ministros para solucionar este estado de coisas não variam muito. Excetuando o Ministro Silva e Souza que subordinou completamente a questão das aulas menores à proposta de criação da Universidade (apenas as aulas necessárias para os preparatórios deveriam ser reunidas na universidade e as outras deveriam permanecer avulsas para a conveniência dos concorrentes), todos os Ministros propuseram medidas no sentido de uniformizar a instrução secundária. A principal proposta era a reunião das cadeiras avulsas num Colégio, para que essas pudessem ser fiscalizadas e melhor dirigidas por um Diretor ou Reitor. A outra medida proposta, que às vezes era associada à da criação de um Colégio, era a fixação de Compêndios para serem utilizados nestas aulas. Esta segunda medida não estava limitada às aulas menores, propunha-se a abranger toda a instrução, o que a tornava de mais difícil execução – neste sentido a fixação de compêndios deveria ser realizada gradualmente conforme fossem surgindo as possibilidades.

Frente a esta situação problemática e as propostas para melhorá-la poder-se-ia imaginar-se que o CPS seria este estabelecimento que reuniria as cadeiras avulsas, mas este não foi o caso. Afirmo que não foi o caso por dois motivos. Primeiro, e principalmente, por que o CPS é uma nova forma organizacional para a instrução secundária muito diferente da forma organizacional constituída pelo sistema de cadeiras avulsas. Se as cadeiras avulsas

fossem apenas reunidas num único edifício como havia sido proposto, isso não resultaria num currículo seriado: as cadeiras continuariam avulsas no sentido de não estarem integradas num currículo único, elas apenas estariam reunidas num único espaço físico onde poderiam ser melhor fiscalizadas e dirigidas. O segundo motivo é que as cadeiras avulsas que existiam no momento da criação do colégio continuaram existindo depois da abertura das aulas do CPS, como fica patente nas tabelas anexas aos relatórios analisados.

2.2.2 Instrução Secundária: Colégio de Pedro Segundo e a adoção do método simultâneo

A hipótese aqui defendida é que o CPS seria uma nova forma organizacional para o nível de instrução, que passaria a ser chamado de secundário após a sua criação, porque adotaria um currículo seriado e multidisciplinar. A base deste currículo seria o que se chamava na época do método simultâneo: nesta seção analisaremos apenas o que seria este método segundo atores sociais da época. Uma análise mais detalhada do currículo do CPS será realizada no capítulo 4.

Bernardo Pereira de Vasconcellos justifica da seguinte forma a opção realizada pelo método simultâneo:

Pelo que toca a instrução intelectual, parece que se os estatutos têm defeitos, serão resultado do que eu li. – É da essência da instrução elementar ganhar tanto na superfície quanto perde na profundidade. – São expressões de escritores que eu já citei, quando tratei da instrução secundária. Esta instrução consiste no estudo dos princípios gerais dos conhecimentos humanos, ou das ciências. Ela abraça somente as idéias mais gerais, que só pelo estudo das especialidades podem ser analisados e fecundados. É verdade incontestável que as ciências entre si têm uma tal intimidade, e de tal modo se auxiliam mutuamente, que uma não pode progredir sem o auxílio e favor da outra.

Admito, firme nestes princípios, a simultaneidade dos estudos, e aqui cumpre-me confessar que sacrifiquei os meus preceitos aos usos das nações civilizadas e aos escritores que estudei. Prefiro, digo, a simultaneidade nos estudos porque, primeiro, traz a vantagem de não causar tédio ou aversão aos estudos, e conseqüência de uma continuada aplicação às mesmas matérias. Em variar o trabalho há deleite, e mesmo descanso; e assim

fortalece, nos alunos as diversas faculdades intelectuais, à proporção que elas vão aparecendo e se vão desenvolvendo. Há finalmente, a grande utilidade de por este modo conhecer-se a inclinação e vocação do menino: com o estudo simultâneo não é possível que ele deixe de manifestar qual seja aquilo para que a natureza o destinou.

Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, pp. 359 e 360

O método adotado pelo colégio será a simultaneidade, ou método simultâneo. Curiosamente, apesar de este método ser a espinha dorsal da instrução do colégio, não sequer se menciona este nos estatutos, apesar dele ficar patente pela organização das diversas matérias pelos anos. O método simultâneo, em suas palavras, tem como base o estudo concomitante das várias matérias, ordenadas num plano de estudo. Além de estudadas simultaneamente, as matérias seriam ordenadas através de um critério pré-determinado pelos anos do curso. Explicado desta forma, o método simultâneo é a base do currículo seriado. Se Goodson afirma que as características mais básicas de um currículo é ser baseado na seriação e na prescrição, temos com a implantação do método simultâneo o nascimento do currículo nesta concepção.

Através do método simultâneo, os alunos devem aprender os princípios gerais dos conhecimentos humanos e das ciências. As ciências estariam relacionadas e uma ajudaria o progresso da outra. Vasconcellos usa três argumentos para defendê-la: torna a educação mais prazerosa, fortalece as diversas faculdades intelectuais e possibilita a identificação e desenvolvimento dos potenciais dos alunos nas diversas áreas. Um professor do colégio, Silva Maia, falou o seguinte sobre o método adotado pelo colégio:

Sendo hoje reconhecido por todos os homens de saber que a instrução secundária obtida pelo método simultâneo é a melhor, sendo este método adotado no Imperial Colégio de Pedro 2º onde ele durante estes últimos 3 anos já tem suficientemente mostrado a sua utilidade é de toda evidência atendendo-se além disso ao atraso em que se acha a instrução secundária entre nós, que aquela instituição grandes serviços deve prestar às letras do Brasil. [...]

Como já deixamos dito, o método de ensino adotado nesta casa é o simultâneo, ora sendo o fim deste método não só dar aos alunos um perfeito

conhecimento de certas matérias, mas também fazer com que eles tenham noções gerais das ciências as mais úteis [...]

Exposição de Emílio Joaquim da Silva Maia, anexa ao ofício enviado de 21 de janeiro de 1841

O curso do colégio teria oito anos de duração, eles seriam chamados de aulas e numerados de forma inversa (o aluno começaria na 8ª aula e concluiria na 1ª), e as matérias que compunham o curso seriam distribuídas por estas oito aulas (art. 49 dos estatutos originais do colégio, regulamento n. 8 de 31 de janeiro de 1838). As matérias ensinadas seriam as seguintes: Gramática Nacional, Latim, Grego, Francês, Inglês, Geografia, História, Retórica e Poética, Filosofia, Matemática, Astronomia, História Natural, Ciências Físicas, Desenho, e Música Vocal (art. 117 dos estatutos originais do colégio, regulamento n. 8 de 31 de janeiro de 1838). Cada uma destas matérias teria certo número de lições semanais em cada aula do curso na qual fosse lecionada. No final de cada ano haveriam exames: aqueles que fossem aprovados passariam para a próxima aula e os reprovados teriam que refazer a aula na qual falharam.

Este sistema que para nós parece muito familiar, naquele momento era uma grande novidade, o que fica claro pelas dúvidas que surgiram no colégio sobre elementos básicos do método simultâneo. Para citar apenas um exemplo (que será analisado em detalhe no capítulo 5): no primeiro ano letivo do colégio, os pais, acostumados com o sistema de cadeiras avulsas, queriam inscrever seus filhos em apenas algumas matérias, e, o mais impressionante, é que as inscrições foram inicialmente aceitas pelo colégio. Só posteriormente a inscrição em apenas algumas matérias foi proibida por ir contra o método simultâneo no qual o aluno não se inscreveria em matérias separadas, mas teria que ir cursando os anos do curso ordenadamente.

2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, argumentei a favor da minha hipótese de que o CPS constituiria uma nova forma organizacional para o nível de instrução que passaria a ser chamado de secundário a partir da sua criação, graças à adoção de um currículo seriado e multidisciplinar. Para tanto, primeiro realizei uma discussão sobre o conceito de currículo, para que, com uma definição mais fechada, pudéssemos analisar a forma através da qual se organizava as aulas menores antes da criação do CPS (o sistema de cadeiras avulsas) e a forma constituída pelo próprio CPS, a fim de determinar se o conceito de currículo poderia ser aplicado a qualquer uma destas formas organizacionais. Através desta análise acredito ter confirmado que o CPS, ao contrário do sistema de cadeiras avulsas, adotava o que poderia ser chamado de um currículo seriado e multidisciplinar. Esta mudança foi tão radical que houve dificuldades de adaptação tanto por parte dos pais quanto dos professores e este nível de instrução chegou a mudar de nome de aulas menores para instrução secundária.

3 “SOB O NOME E A CAPA DO IMPERADOR”: CATEGORIAS INSTITUCIONAIS E FORMAS ORGANIZACIONAIS.

No primeiro capítulo, discutimos como, de acordo com Goodson, o desenvolvimento e a manutenção de retóricas legítimas que garantissem apoio automático seria mais importante para o sucesso de uma determinada proposta sobre a escolarização do que os próprios resultados produzidos por esta mesma proposta. Por isso, seria essencial para um grupo curricular ou uma comunidade disciplinar a construção dessas retóricas para conseguir apoio para a sua proposta, seja ela uma nova matéria escolar ou uma nova organização do currículo. Foi devido a esta importância da “retórica” na discussão realizada por Goodson que optei por utilizar a teoria da argumentação, como definida por Perelman e Olbrechts-Tyteca, para auxiliar na análise destas retóricas. No presente capítulo, aprofundaremos esta intercessão entre a proposta teórica de Goodson e a teoria da argumentação através da discussão do que seriam as categorias institucionais, um conceito definido por John Meyer e apropriado por Goodson como um elemento central na sua discussão da história do currículo e essencial para entender os padrões de estabilidade e mudança curriculares.

Depois desta introdução teórica, tentarei entender como os atores envolvidos na mudança curricular constituída pela criação do CPS, nomeadamente o seu idealizador Bernardo Pereira de Vasconcellos, utilizaram-se de categorias institucionais para legitimar a nova forma organizacional que estava sendo criada. Para tanto, primeiro identificarei a categoria institucional referente às aulas menores/ instrução secundária e depois analisarei as formas utilizadas por Vasconcellos para manipular estas categorias institucionais a favor e conseguir legitimidade para o colégio que estava criando.

3.1 CATEGORIAS INSTITUCIONAIS: OS ACORDOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO.

O foco da perspectiva de Goodson está relacionado com uma determinada conceituação sobre a escolarização. Em muitos sentidos, esta conceituação está de acordo com a perspectiva defendida por Meyer e Rowan – Goodson explica esta perspectiva da seguinte forma (1997, pp. 27,28):

descrevem o sistema educacional como “a agência central que determina o pessoal – tanto os cidadãos como a elite – para o Estado e a economia modernos” (MEYER E ROWAN, 1983, p. 83). Nesta concepção de educação, criam-se categorias padronizadas¹⁶ de diplomados, através do uso de tipos padronizados de professores, alunos, temas e atividades. Estes diplomados são colocados no sistema produtivo com base na sua formação educacional (certificada). Através deste papel de certificação as “classificações ritualizadas de educação” (isto é, aluno, professor, tema, escola, grau, etc.) têm valor como moeda no “mercado da identidade social”. Este mercado exige uma moeda padrão e estável de tipificações sociais. “A natureza da educação é, assim, definida socialmente por referência a um conjunto de categorias padronizadas, cuja a legitimidade é partilhada publicamente” (MEYER E ROWAN, 1983, p. 84).

Toda esta explicação está baseada na idéia de que o sistema educacional funciona como uma agência que determina o pessoal para o Estado e a economia modernos. O sistema educacional exerceria esta função através do uso de categorias padronizadas, cuja legitimidade seria partilhada publicamente. Os diferentes tipos de diplomados seriam categorias padronizadas, e, através do tipo de diploma que o indivíduo possuísse, ele seria alocado no sistema produtivo. Fica claro, desta forma, a importância das categorias padronizadas – elas possuem legitimidade partilhada publicamente e, por isso, definiriam a natureza da educação (o que é mais ou menos legítimo ou valorizado em termos de escolarização). Para nos ajudar a entender o que seriam estas categorias padronizadas, é útil a distinção realizada por Meyer entre as categorias institucionais e as formas organizacionais:

¹⁶ No original esta palavra é *standardized*, e no texto em português de Portugal foi traduzida como *standardizadas*. Como esta palavra não existe no português, troquei-a para *padronizadas*.

O *institucional* remete para uma “ideologia cultural” e é confrontado como o *organizacional*, isto é, protegido dentro de estruturas únicas e tangíveis como as escolas e a sala de aula. As categorias institucionais incluem níveis de ensino (como primário), tipos de escola (como a unificada), funções educacionais (como a de reitor) e tópicos curriculares (como a leitura, a Reforma, ou a Matemática). Em cada um destes casos, a forma organizacional criada e mantida pelos professores (e por outros atores) é confrontada com uma categoria institucional, significativa para um público (ou públicos) mais vasto.

REID, 1984, p. 68 **apud** GOODSON, 1997, p. 28

Esta síntese do pensamento de Meyer realizada por Reid deixa claro que as **categorias institucionais** são significativas para públicos mais vastos, enquanto as **formas organizacionais** teriam um aspecto mais prático e, a princípio, restrito ao interior da escola. As **categorias institucionais**, estas tipificações sociais padronizadas e facilmente identificáveis, são importantes tanto para alunos quanto para professores: para os primeiros, porque estão a construir carreiras escolares ligadas a certos objetivos profissionais e sociais; para os segundos, por que desejam assegurar o futuro dos seus alunos e alcançar boas carreiras e estatutos profissionais para eles próprios.

A relação entre as formas organizacionais e as categorias institucionais poderia ser tanto de conformidade quanto de oposição. As formas, a princípio, apenas organizacionais poderiam, posteriormente, ganhar significado para um público mais amplo e associarem-se a categorias institucionais relativas a esta forma específica. Neste caso, a categoria institucional se conformaria à forma organizacional, concedendo-lhe legitimidade. Mas a oposição poderia acontecer, especialmente no caso da emergência de novas propostas para a escolarização: quando estas novas formas organizacionais não se conformavam às categorias existentes, haveria um choque entre as novas formas que visam mudar a escolarização e as categorias institucionais já estabelecidas e aceitas pelo público. Esta rejeição do público mais amplo de mudanças na escola seria uma das formas de influência externa na escolarização. Um caso particular estudado por Goodson pode ilustrar esta oposição.

No artigo *On Explaining Curriculum Change: H. B. Beal, Organizational Categories and the at odds Rhetoric of Justification* (1998a), Goodson e Anstead analisam o caso de uma instituição específica, uma nova forma organizacional, que não vai de encontro, inicialmente, com as categorias institucionais existentes: “um exemplo de mudança curricular que estava díspar com relação à anterior ‘retórica de justificação’ da escola” (p. 56).

A emergência e evolução da escolarização técnica, no entanto, aconteceu dentro da matriz estabelecida da escolarização em London. Uma nova, e um tanto messiânica, iniciativa como a de Herbert Beal foi capaz de estabelecer uma nova escola, mas os padrões de estruturação existentes ofereciam uma lógica de legitimação contínua. [...] A força do tipo categórico¹⁷ e a tendência da inovação a ‘regredir’ para a norma categórica pode ser ilustrada no caso da Beal School. Aqui nós podemos ver evidência de que a escola fundada para perseguir a retórica vocacional da eficiência social lutando com o sistema dominante de status ligado às ‘high schools’ acadêmicas.

GOODSON & ANSTEAD, 1998a, pp. 56, 57

Como a citação deixa claro, Beal e outros defensores da teoria da eficiência social formavam um grupo curricular que defendia estas concepções e a instituição por eles criada para desenvolver uma “educação vocacional”. No entanto, esta escola foi criada numa matriz de escolas que seguiam a categoria institucional da “high school”. Mas o que constituiria esta categoria institucional da “high school”?

A Beal School, nos seus anos iniciais, estava, portanto, sofrendo devido ao seu desvio da compreensão estabelecida do público externo – numa certa idade assumia-se que, quando possível, a criança deveria progredir através da high school e daí para a universidade. Esta estrutura constituía um “hábito sacramentado pelo tempo”, uma concepção tradicional. O dilema de Beal, portanto, era ou defender os princípios vocacionais e da eficiência social e arriscar-se a marginalização e a diminuição de recursos e status, ou arranjar uma forma de participar do tipo categórico, a ‘high school’. Mas participar da categoria high school inevitavelmente significava participar do processo de “matricula”. A mudança curricular parecia ser orientada pela busca de recursos e status, e, sem dúvida, pela própria necessidade da sobrevivência institucional.

GOODSON & ANSTEAD, 1998a, pp. 57, 58

¹⁷ Outro termo para categoria institucional.

Fica claro nesta citação o que Goodson está considerando a categoria institucional ‘high school’, mas como poderíamos definir melhor o que constitui esta categoria? Creio que a teoria da argumentação pode nos ajudar neste sentido.

Numa argumentação, muitas questões não são sequer discutidas já que existe um acordo sobre elas. Estas são as premissas da argumentação, o seu ponto de partida. Qualquer tipo de diálogo seria impossível sem a existência destes acordos prévios, porque toda a argumentação teria que começar do zero. Imagine duas pessoas de culturas completamente diferentes tentando estabelecer um diálogo, mesmo que eles falassem a mesma língua não haveria qualquer tipo de acordo sobre como realizar o diálogo ou sequer sobre o que seria relevante se discutir. Estes acordos prévios podem ser característicos de auditórios particulares ou pode até se pretender que tenham validade para o auditório universal. Por exemplo: no auditório particular composto pelos historiadores existe atualmente o acordo de que o que está representado nas fontes escritas não é a verdade sobre o que aconteceu no passado, mas um ponto de vista parcial de um ator histórico determinado. Este seria um acordo plenamente estabelecido em relação a este auditório particular e qualquer orador, historiador ou não, que desejasse questionar este acordo teria, primeiro, que ser um indivíduo de grande prestígio que defendesse brilhantemente o seu ponto de vista, pois, caso contrário, suas alegações seriam consideradas ridículas e sumariamente desconsideradas – tamanha a força deste acordo prévio entre os historiadores. Os acordos não seriam, no entanto, importantes apenas enquanto o ponto de partida de qualquer argumentação, mas também para o seu desenvolvimento. Existiriam acordos próprios de uma determinada argumentação: inclusive o objetivo de todo discurso seria persuadir o auditório ao qual o orador está se dirigindo das teses que estão sendo apresentadas para justamente chegar num acordo sobre o objeto do debate.

Perelman e Olbrechts-Tyteca diferenciam diferentes tipos de objeto de acordo que podem servir de premissas para a argumentação. A principal distinção dá-se entre duas categorias, uma relativa ao real (fatos, verdades e presunções) e outra relativa ao preferível (valores, hierarquias e lugares do preferível):

A concepção que as pessoas têm do real pode, em largos limites, variar conforme as opiniões filosóficas professadas. Entretanto, na argumentação, tudo o que se presume versar sobre o real se caracteriza por uma pretensão de validade para o auditório universal. Em contrapartida, o que versa sobre o preferível, o que determina as escolhas e não é conforme a realidade preexistente, será ligado a um ponto de vista determinado que só podemos identificar com o de um auditório particular, por mais amplo que seja.

PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 74

Esta diferenciação entre os diferentes tipos de acordo não é essencial para a nossa discussão, mas sim a própria idéia de acordo, seja característico de um auditório particular ou universal. Existiriam acordos prévios, ou premissas, para qualquer argumentação sobre qualquer tema, inclusive sobre a escolarização ou a instrução secundária. Ao tentar argumentar a favor de uma nova forma de escolarização ou uma nova concepção de currículo, os propositores ou defensores desta mudança curricular teriam que se posicionar de alguma forma sobre estes acordos existentes sobre a escolarização e o currículo. No caso da Beal School, discutido por Goodson, parece existir um acordo prévio que “quando possível, a criança deveria progredir através da *high school* e daí para a universidade” e que a *high school* deveria preparar a criança para a universidade. Identificar estes acordos prévios sobre o currículo e a escolarização seria, grosso modo, identificar o que Goodson chama de categorias institucionais.

Como afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca, os acordos estabelecidos possuem uma força e qualquer um que queira questionar esta premissa aceita por todos terá contra si o peso da concordância de todos que acreditam naquele determinado acordo. No caso analisado por

Goodson, existia um acordo, ou seja, todos acreditavam que as crianças que pudessem deveriam cursar a *high school* e daí seguirem para a universidade. Esta era a crença estabelecida, portanto qualquer um que fosse fazer uma proposta de uma nova forma organizacional que não se adaptasse a este acordo (como no caso descrito, um curso profissionalizante que não visa a matrícula numa universidade) teria problemas para conseguir persuadir alunos a ingressarem no curso proposto.

Se as categorias institucionais fossem apenas acordos existentes na sociedade sobre as formas organizacionais sua influência na educação já seria significativa o bastante, como acabamos de discutir. Mas, normalmente, estas categorias seriam acompanhadas de mecanismos mais concretos. Existiriam também, além deste aspecto ideológico, mecanismos práticos que reforçariam a necessidade de se conformar a estas categorias institucionais, como alocação de recursos, planos de carreira diferenciados, exames externos, e etc.. No entanto, estas categorias e estes mecanismos não serviriam apenas como uma limitação, mas também como uma forma de promover e facilitar versões particulares das matérias escolares através de recompensas para aqueles que se adequassem a estes “critérios externos”.

Isso constitui uma limitação das possibilidades no campo educativo e das situações que serão aceites como conformes à regra da educação. Mas, por outro lado, “as recompensas por atender a critérios externos constituem uma capacidade crescente para mobilizar recursos sociais para objetivos organizacionais”.

MEYER E ROWAN, 1983, p. 86

Aqui voltamos para a questão do desenvolvimento e manutenção de uma retórica que garantisse apoio para a proposta que visava defender. Uma retórica de justificação dificilmente teria sucesso se fosse contra os acordos existentes sobre como deveria ser a educação e qual seria o seu propósito no nível de instrução desejado. Utilizando a terminologia adotada por Goodson, a retórica de justificação teria que se utilizar de alguma

forma das categorias institucionais. No caso de Beal e sua escola, ele teve que se apropriar da categoria institucional “*high school*” de alguma forma para conseguir legitimidade e o apoio ideológico e financeiro que a acompanha.

Então Beal e seus aliados teriam que aceitar definições externas de categorias institucionais se desejassem os recursos que acompanham a legitimidade; isso não negava, de qualquer forma, toda a confiança na eficiência social da campanha de Beal. Apesar de Beal não ter se desligado do que alguns apoiadores da eficiência viam como um conjunto de estruturas tradicionais irrelevantes, ele garantiu que estas estruturas dessem apoio aos seus outros ideais. Na nova *London Technical High School* (ganhou este status no final de 1919) Beal era supremo, o seu próprio status tendo sido elevado enquanto Diretor de uma *high school*. [...] evidências apóiam a noção de que Beal tinha pouco comprometimento real à estrutura hegemônica que ele havia aceitado.

GOODSON & ANSTEAD, 1998a, pp. 57, 58

Beal precisou adaptar sua retórica e a organização de sua escola de alguma forma à categoria institucional *high school*, mesmo que a aceitação de Beal tivesse sido puramente estratégica. Evidências analisadas por Goodson demonstrariam que ele não tinha um verdadeiro comprometimento com aquela estrutura tradicional que ele havia aceitado: havia poucas matrículas no curso que seguia o modelo da *high school* e poucos formandos. Beal estava apenas se adaptando ao acordo existente sobre este nível de educação para compartilhar a legitimidade possuída por este acordo.

3.2 OS ACORDOS SOBRE AS AULAS MENORES NO CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO CPS.

O CPS seria uma nova forma organizacional para aquilo que passou a ser chamado, depois da sua criação, de instrução secundária. Mas quais eram os acordos existentes sobre as aulas menores no contexto de criação do CPS? Utilizando o referencial de Goodson, esta nova forma organizacional constituída pelo CSP, a menos que se conformasse de alguma forma às categorias institucionais existentes, entraria em choque com elas e enfrentaria problemas de

legitimidade. Cabe a nós, portanto, identificar os acordos relativos às aulas menores e tentar entender se o CPS se adaptou de alguma forma a estes acordos para obter legitimidade ou se entrou em choque com eles. Para tanto, seria necessário analisar argumentações que tratassem das aulas menores e, através desta análise, identificar quais eram estes acordos e como eles foram apresentados.

A única documentação primária que tive acesso na qual haveria uma argumentação sobre as aulas menores, no contexto da criação do CPS, seriam os Relatórios Anuais do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império à Assembléia Geral. Nestes relatórios do Ministro do Império havia um ponto que tratava da instrução pública e neste sempre havia no mínimo um parágrafo tratando das aulas menores. A metodologia adotada por mim foi fazer uma primeira leitura dos relatórios dos anos anteriores à criação do Colégio e selecionar as passagens nas quais pudesse ser identificado qualquer acordo sobre as aulas menores. Reproduzirei estas passagens e as analisarei a seguir.

No caso da criação de uma universidade poder-se-lhe-ão reunir aquelas das referidas aulas (menores), que necessárias fossem para os estudos dos preparatórios, conservando-se as outras avulsas, como parece indispensável, para o cômodo dos concorrentes, em uma cidade de tamanha extensão (município da Corte).

SILVA E SOUZA, 1835, p. 12

Esta passagem do relatório de Silva e Souza é muito significativa porque, primeiro, ela revela que, já em 1835, havia um projeto de criação de uma universidade, e, segundo, que as aulas menores estavam de alguma forma associadas a esta proposta. No caso, a relação dava-se pelo fato de algumas destas aulas menores serem necessárias para os estudos dos preparatórios. Os preparatórios seriam os cursos que ensinavam as matérias que seriam avaliadas nos exames de admissão das universidades (também chamados de exames dos preparatórios). Estas aulas menores necessárias para os exames preparatórios seriam reunidas

na universidade e as outras continuariam avulsas “como parece indispensável para o cômodo dos concorrentes em uma cidade de tamanha extensão”.

É interessante notar como a questão das aulas menores é completamente subordinada às aulas maiores: ela é abordada apenas enquanto parte do projeto da universidade e parece não ter nenhuma finalidade além de preparar para os estudos posteriores. Um indício muito revelador neste sentido está contido nesta passagem. Perelman e Olbrechts-Tyteca afirmam que não só a seleção dos acordos prévios é relevante para a interpretação de uma argumentação, mas também a forma como estes são apresentados. Nesta apresentação um dado importante a ser analisado são as noções escolhidas pelo orador para referir-se ao objeto que está sendo tratado (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 147 e seguintes). Ao referir-se àqueles que freqüentavam as aulas menores, o então Ministro do Império utiliza a noção “concorrentes”. A própria escolha desta noção já implica que as aulas menores não são percebidas pelo Ministro de forma independente, mas completamente subordinadas às aulas maiores – os jovens não são “alunos” ou “estudantes” das aulas menores, mas concorrentes a uma vaga para a Instrução Superior. O acordo sobre as aulas menores que parece estar por trás desta argumentação é: as aulas menores têm como função primordial preparar para as aulas maiores. Esta seria a categoria institucional “aulas menores” como classificaria Goodson. Vejamos se esta interpretação é confirmada pelas outras passagens selecionadas.

As aulas menores estão também entregues à discrição de seus professores, sem nenhuma inspeção vigilante quanto ao desempenho de seus deveres, e aproveitamento de seus discípulos; mas a respeito destas, entende o governo que a reforma a semelhantes defeitos não pode ser outra que não seja a criação de um liceu, aonde reunidas as Escolas, e fixados os compêndios, assim como a disciplina econômica, e tudo debaixo das vistas de um diretor, poderá então tirar-se o proveito desejado de preparar a mocidade para freqüentar as Escolas Maiores, e serem ali habilitados para os destinos sociais, a que suas capacidades conduzirem. Mas como uma tal reforma esteja fora do alcance do Governo, ela será apresentada em tempo à vossa consideração, para bem de pesardes a sua utilidade, e permiti-la, se assim entenderdes conveniente.

Nesta passagem o Ministro Borges fala sobre os problemas das aulas menores e propõe a criação de um liceu para reuni-las e solucionar os problemas apresentados. Mas ao falar qual é o benefício que a melhoria das aulas menores traria, ele afirma que “então tirar-se o proveito desejado de preparar a mocidade para freqüentar as Escolas Maiores, e serem ali habilitados para os destinos sociais, a que suas capacidades conduzirem”. Esta afirmação reforça o acordo que havíamos identificado anteriormente: a função das aulas menores seria preparar para freqüentar as aulas maiores, e ainda complementa este raciocínio através da afirmação de que a função das Escolas Maiores seria habilitar para seus destinos sociais.

Os Compêndios, por onde em algumas dessas Aulas (públicas do município da Corte) se aprende, em consequência do Regulamento existente, já não estão a par das luzes do século, pelos progressos, que as ciências tem feito; os professores que adotam outros, estão fora desse regulamento; e da falta de uniformidade nos métodos do ensino resultam não pequenos inconvenientes para os estudantes, não só quando circunstâncias domésticas os obrigam a mudar de uma Aula para outra, mas também quando tem de passar por exames nos Estabelecimentos de instrução superior. Conviria muito que uma Lei geral regulasse esta matéria em todo o Império; mas em quanto essa Lei não aparece, o Governo não pode perder de vista o ir estabelecendo, à proporção que a oportunidade se apresenta, a indicada uniformidade.

ABREU, 1837. p. 13

O inconveniente da falta de uniformidade nas aulas menores para os estudantes, afirma o Ministro Abreu, revela-se quando eles tentam passar pelos exames de admissão dos estabelecimentos de instrução secundária. Ou seja, a falta de uniformidade nas aulas menores vem comprometendo uma das suas principais funções, senão a principal, que é preparar para as aulas maiores.

Tendo sido identificado o principal acordo existente sobre as aulas menores no contexto de criação do CPS, resta-nos agora analisar de que maneira esta nova forma

organizacional se relacionou com esta categoria institucional. Para conseguir a legitimidade partilhada por esta categoria institucional, o CPS teria que de alguma forma se adaptar à idéia de que a função da instrução secundária seria preparar para os estudos superiores.

3.3 VASCONCELLOS GARANTINDO A LEGITIMIDADE NECESSÁRIA PARA A SOBREVIVÊNCIA E SUCESSO DO ESTABELECIMENTO QUE ESTAVA CRIANDO: A ADMINISTRAÇÃO E MANUTENÇÃO DE CATEGORIAS INSTITUCIONAIS A FAVOR DE UMA NOVA FORMA ORGANIZACIONAL.

Sabemos que os grupos curriculares ou as comunidades disciplinares não teriam normalmente qualquer tipo de controle sobre estas categorias institucionais ou sobre os padrões de estruturação, tanto que a principal missão destas comunidades seria produzir e manter retóricas que se utilizassem destas para conseguir legitimidade e recursos para a sua proposta. Se o controle destas categorias não pode ser localizado nestas questões internas das comunidades disciplinares ou grupos curriculares, devemos buscar no que Goodson chama das relações externas com as burocracias educacionais e os constituintes externos.

A forma como as matérias escolares é organizada não deixa de ser consideravelmente influenciada pela política cultural do país que está se considerando. Os padrões de estruturação de finanças, recursos materiais e apoio ideológico relacionados às matérias escolares fazem parte destas políticas. Por isso, Goodson destaca a importância destes dois elementos externos à escola, mas que têm grande influência sobre a escolarização: burocracia educacional e os constituintes externos. O primeiro é a burocracia investida com a tarefa de operar o sistema estatal, local e central, de educação e, portanto, administrar e definir as categorias institucionais. Esta burocracia fica entre as missões internas das comunidades disciplinares e o público externo, mas ainda faz parte do sistema educacional. O segundo grupo ao qual Goodson se refere, os constituintes externos, são grupos e indivíduos que são

externos ao sistema educacional, mas muitas vezes criam e sustentam as categorias institucionais. Estes são grupos que apóiam e financiam determinadas categorias de empreitadas educacionais e, desta forma, emergem como não apenas fontes de idéias, dando incentivos e criando restrições, mas como definidores de conteúdos, papéis e atividades com as quais as práticas escolares devem aproximar-se para obter legitimidade e apoio.

A administração e a definição das categorias institucionais, portanto, é, em alguns casos, tarefa das burocracias educacionais e, em outros, dos constituintes externos:

Nós também vimos, na análise em curso das missões das matérias escolares e as missões das burocracias, que, além da busca interna de apoio ideológico e recursos, está o desenvolvimento de padrões de apoio externo. A administração e a definição das categorias institucionais da escolarização é muitas vezes tarefa das burocracias estatais. [...] A operação e definição administrativas, pelas burocracias estatais, das categorias institucionais fornece aqui o principal território no qual os grupos das matérias realizam o seu trabalho no contexto inglês. Em outros países – com efeito variável, mas em muitos casos maior – as categorias institucionais da escolarização tanto derivam parcialmente quanto são sustentadas por grupos e indivíduos externos ao sistema educacional. As ideologias e retóricas dos constituintes externos estão localizadas nos processos sócio-culturais que classificam e sustentam categorias particulares de empresa educacional como válidas e que valem a pena. [...] Neste sentido, existe uma aliança próxima e em curso entre as burocracias estatais que podem definir e administrar as categorias institucionais e os constituintes externos que oferecem apoio ideológico e recursos.

GOODSON & MARSH, 1996, p. 139

No caso específico por nós analisado, no momento da criação do CPS não podemos falar em comunidades disciplinares ou grupos curriculares dentro desta instituição – vão passar a existir de forma embrionária justamente a partir da criação. Também não podemos falar em constituintes externos influenciando na criação do CPS porque esta foi iniciativa, até onde sabemos, de Bernardo Pereira de Vasconcellos, o então ministro do Império. Não existia ainda uma burocracia educacional propriamente dita, tanto que a instrução pública da corte era responsabilidade do ministro do império. Este ministro poderia ser classificado como uma burocracia estatal responsável por várias coisas, dentre elas a instrução pública. O Ministro do

Império teria sim a capacidade de administrar e influenciar se não tanto nas categorias institucionais pelo menos nos padrões de estruturação que seriam implementados com relação à instrução. Como veremos, Bernardo Pereira de Vasconcellos não tem o poder de desconsiderar a categoria institucional “aulas menores”, mas conseguiu manipulá-la e alterá-la significativamente utilizando os padrões de estruturação a ela associados para realizar uma grande mudança na instrução secundária.

3.4 SOB A CAPA DO IMPERADOR

A categoria institucional “aulas menores” equivalia a dizer que havia um acordo de que estas aulas menores tinham como função principal preparar os alunos para as aulas maiores. Mas, sendo assim, como Bernardo Pereira de Vasconcellos, que era a burocracia estatal responsável pela instrução pública e o idealizador do CPS, poderia fazer para que a categoria institucional aulas menores trabalhasse a favor do CPS? Como vimos, seria muito mais simples e rápido para preparar-se para os cursos superiores, em termos práticos, cursar apenas as aulas avulsas necessárias para os exames de admissão das academias do império do que cursar os oito anos que compunham o curso completo do CPS. Em outras palavras, a menos que Vasconcellos manipulasse de alguma forma esta categoria institucional a seu favor, ela agiria contra o novo estabelecimento e, assim como no caso estudado por Goodson, a nova forma organizacional iria contra a retórica da legitimação estabelecida.

A genial solução criada por Bernardo Pereira de Vasconcellos foi conceder ao alunos que fossem aprovados no último ano do curso o título de “bacharel em letras”. Este título, além do poder simbólico de tornar seus alunos bacharéis (que a princípio seriam apenas aqueles que se formassem nos cursos superiores), trazia também uma vantagem prática:

TÍTULO V.

CAPÍTULO X.

Disposições gerais.

Art. 234. O aluno, que houver feito os estudos declarados nestes Estatutos, obterá o Diploma de Bacharel em Letras, quando em todas as matérias ensinadas for aprovado.

Art. 235. O Bacharel em Letras não será obrigado a fazer exames preparatórios para entrar nas Academias do Império, bastando a apresentação de seu diploma.

Esta determinação fica pendente da aprovação do Poder Legislativo.

(Estatutos para o Colégio de Pedro Segundo anexo ao decreto de 31 de janeiro de 1838)

O aluno que completasse o curso ganharia o título de “bacharel em letras” e este título garantiria a sua entrada nas academias do império sem a necessidade de fazer os exames preparatórios, bastando a apresentação do diploma. Este título constituiria um mecanismo prático que faria com que a categoria institucional fosse utilizada a favor desta nova forma organizacional que era o CPS. Se o acordo existente é que a instrução secundária deveria preparar seus alunos para o ingresso nas academias o que poderia ser melhor do que um colégio que garantia a entrada nestes cursos superiores sem a necessidade de fazer os exames preparatórios?

No entanto, o poder deste título seria tão grande que influenciaria em questões externas ao colégio e alteraria leis em vigor: os exames de admissão eram responsabilidade das academias que tinham estatutos próprios decretados por lei. Por isso esta determinação foi a única de todo os estatutos originais do colégio que ficou pendente da aprovação do poder legislativo. Estes dois artigos geraram muita polêmica e foram um dos pontos sob os quais o colégio recebeu críticas. Os estatutos originais não foram aprovados pelo corpo legislativo, tendo sido decretado diretamente pelo governo – que foi duramente criticado por alguns

políticos da época. Durante uma discussão no senado sobre o colégio em 1839, o Marquês de Paranaguá elaborou esta crítica, apontando justamente os dois artigos que falam sobre o título de bacharel em letras:

Disse o nobre Ministro que não está deliberado, nem julga conveniente, submeter os estatutos à consideração do Corpo Legislativo! E há de o corpo legislativo ser a isto indiferente? Pois o Governo pode, porventura, formar estabelecimento algum, como já bem ponderou um nobre senador, criando empregos, marcando-lhe ordenados, dando-lhes estatutos, e até, de mais a mais, revogando leis em vigor, sem estar para isso autorizado, e sem ao menos vir depois pedir aprovação de tais atos ao corpo legislativo, a quem unicamente compete pela constituição semelhantes atribuições? Ora, eu disse, Sr. Presidente, referindo-me a estes estatutos, que até por ele se revogam leis: para que se veja que eu não falo em vão, permita-me S. Ex. que eu leia alguns dos artigos mencionados estatutos.

[transcreve os artigos 234 e 235]

Ora, a vista de tudo isto, como é possível negar-se ao Corpo Legislativo o conhecimento de tudo o que respeita a este estabelecimento, bem como o exame dos respectivos estatutos? Há de consentir que, sem a sua aprovação ou ao menos autorização, possa o governo até revogar leis? É o que me resta ver, depois do mais que tenho visto.

Fala de Paranaguá na sessão do dia 9 de outubro de 1839
Anais do Senado, 1839, livro vol. 1, p. 348

Os artigos 234 e 235 não haviam sido levados ao corpo legislativo até o ano de 1839 e não o seriam até 1843. Neste ano, iria se formar a primeira turma no colégio e, já desde o início do ano, o Reitor se encarregava de lembrar ao Ministro do Império da importância desta aprovação destes dois artigos:

Não posso deixar de agradecer a V. Exa. por escrito a benignidade com que me prometeu que no próximo relatório novamente trataria, e agora com mais insistência, da necessidade de prestar o Corpo Legislativo a sua aprovação do artigo 235 dos Estatutos deste Colégio, pelo qual devem ficar isentos de fazer o exame de preparatórios nas Academias do Império os alunos, que no dito Colégio tiverem obtido o diploma de Bacharel em Letras. No mês de novembro tem de completar os seus estudos oito alunos, que todos os principiaram esperançados no referido Diploma; se o não conseguirem, padece o Colégio.

Ofício enviado de 21 de abril de 1843.

O reitor reforça a importância da aprovação do artigo não só para os alunos, que cursaram o curso completo na esperança de conseguirem o título de bacharéis em letras e, principalmente, a admissão sem exames nas academias do império, mas também para o próprio colégio, que padeceria sem a aprovação do dito artigo dos estatutos. O Ministro do Império de então, respondendo às súplicas do reitor e ciente da importância da aprovação do artigo 235 para o CPS, levou o referido artigo para a aprovação do Corpo legislativo. Um grande debate se deu no Senado por conta da aprovação deste artigo e esta discussão traz indícios muito interessantes para entendermos a importância desta aprovação para o colégio.

Uma comissão foi criada para elaborar um parecer sobre a questão da aprovação do artigo 235 no Senado, de forma que este pudesse tomar uma decisão fundamentada sobre a questão. Infelizmente, não tivemos acesso ao parecer escrito por esta comissão, mas apenas a discussão gerada por ele no senado. Através da fala dos senadores podemos saber que o parecer foi favorável à aprovação do artigo 235:

De mais, parece que até por outra razão o projeto não é muito necessário. Esta medida, no entender da comissão, é só para que este colégio não fique desacreditado, porque podem muitos rapazes do colégio de Pedro Segundo, quando forem fazer exame dos preparatórios nos cursos jurídicos de Olinda e São Paulo, sair reprovados, esta é a razão que dá a comissão. Diz ela: “Considerando mesmo a comissão que aquela resolução é vantajosa, não só em relação ao matriculados, isentando-os de segundo exame...” (Sem dúvida que para os rapazes é muito favorável) “aliás já feito com aprovação de um colégio ou academia que tem a seu favor uma presunção bem fundada, como ao crédito desse mesmo estabelecimento, enquanto evita ocasião de haverem aprovações e reprovação contraditórias em academias igualmente respeitáveis, etc...” Eis o que se quer, é acreditar o colégio de Pedro Segundo para que não fique desacreditado! Ora, perdoem-me os nobres membros da comissão, esta razão para mim parece-me fútil.

Fala de Costa Ferreira na sessão do dia 28 de agosto de 1843

Anais do Senado, 1843, livro vol. 7, p. 616

Apesar da posição contrária do Senador Costa Ferreira, podemos perceber, através da sua fala, que um dos argumentos da comissão era que o artigo 235 dava crédito ao colégio, ou, em outras palavras, legitimidade. E não havia sido essa a intenção de Vasconcellos ao

criar este mecanismo? As categorias institucionais contavam com legitimidade junto a um público mais amplo e ao manipulá-la a favor do CPS, através do título de “bacharel em letras”, a intenção era justamente transpor a legitimidade possuída pela categoria para o colégio: dar crédito ao Colégio de Pedro Segundo. Mas a crítica de alguns senadores é que a melhor forma do colégio conseguir crédito seria tendo os seus alunos aprovados em todos os exames:

Querem que este colégio fique o mais acreditado possível? Boa ocasião. Os primeiros rapazes que saírem dele sejam examinados em Olinda e São Paulo, é provável (visto que o colégio, estando no seu começo, há de ser muito perfeito) que os rapazes sejam muito bons estudantes; e assim serão certamente aprovados, ficará o colégio acreditado.

Fala de C. Ferreira na sessão do dia 28 de agosto de 1843 Anais do Senado, 1843, livro vol. 7, p. 624

E que, na verdade, se queria era acobertar a ignorância dos alunos:

Eu não sei, Sr. Presidente, quando mesmo se devesse tratar agora desta matéria, que vantagem resultaria de serem isentos deste exame os alunos deste colégio que se pretendem matricular, ou nos cursos jurídicos ou nessa universidade que se projeta. Se eles tivessem, como é de supor, os conhecimentos atestados pela carta que lhe fosse passada no colégio, nenhuma dúvida podia ocorrer para fazer estes exames perante os professores encarregados deste serviço nas diversas academias; só poderão experimentar algum desagrado (sic) se quisessem passar acobertada com esta carta alguma ignorância. Tendo os necessários conhecimentos, nenhuma necessidade há de se eximirem de tais exames.

Fala de F. de Mello na sessão do dia 28 de agosto de 1843 Anais do Senado, 1843, livro vol. 7, p. 616

É interessante a comparação feita por um senador entre o diploma com seu suposto poder de acobertar a ignorância para creditar um colégio que não tinha crédito e a história de um imperador que cobria um bispo passava vergonha com a sua capa:

Ora, senhores, quando ouço estas razões sobre certas cousas que se querem cobrir, lembro-me do que dizia certo imperador: - se eu visse um bispo praticando uma ação imoral, havia cobri-lo com a minha capa para

evitar o escândalo! – Tal era o zelo que ele tinha pela dignidade da igreja, pelo crédito de seus ministros!

Fala de C. Ferreira na sessão do dia 28 de agosto de 1843 Anais do Senado, 1843, livro vol. 7, p. 624

O que estes senadores não estavam levando em conta é que se o diploma de “bacharel em letras” e a promessa da admissão sem exames de preparatórios não tivesse sido feita, a enorme maioria dos alunos nem sequer teria se inscrito no colégio! Foi graças a essa promessa que os pais inscreveram os seus filhos no CPS:

Esta resolução é vantajosa, como diz a nobre comissão, e não o é só pelo crédito do estabelecimento; é o pelo crédito dos estatutos, pelo crédito da promessa do governo, de que depende grande parte da manutenção deste estabelecimento.

Os estatutos prometeram que os estudantes que freqüentassem o colégio teriam depois do seu curso completo a carta de bacharel em letras. É certo que estes estatutos dependem da aprovação da assembléia geral; mas o governo, que não descuidou de as submeter a essa aprovação, não se deve descuidar de exigir o cumprimento desta promessa feita aos estudantes, e por conseqüência aos pais de família, aqueles que tem conservado seus filhos neste colégio na esperança de que a dispensa que com eles fazem há de ser proficua, há de habilitá-los para se matricularem nos estudos maiores.

Fala de Maia (Ministro do Império) na sessão do dia 28 de agosto de 1843 - Anais do Senado, 1843, livro vol. 7, p. 617

O Ministro do Império tinha plena consciência de que a manutenção do próprio estabelecimento dependia da aprovação do artigo 235:

Pelo discurso do nobre senador vejo que ele considera esta resolução como um dispensa ou indulgência que se tem com os estudantes; mas isso é o que acho que não seja. Não podemos jamais chamar de dispensa ou indulgência o dar uma carta aos estudantes que no curso de 7 anos têm feito vinte ou mais exames, e assim têm dado provas de estarem habilitados nas matérias que aprenderam. Ora, se nós consideramos isto como uma indulgência; se julgamos o colégio de Pedro II em total decadência; se podemos supor que ele é inteiramente incapaz de prosperar, e insuficiente para dar a instrução das matérias que os colegiais estudam nas suas aulas; se fizermos essa idéia do colégio, então não deve dar essa carta, mas de vez mandá-lo fechar, porque em tal caso é um estabelecimento inteiramente inútil, inútil para o estado, para os pais de família e para os estudantes.

Fala de Maia (Ministro do Império) na sessão do dia 28 de agosto de 1843 - Anais do Senado, 1843, livro vol. 7, p. 620

Não é o caso aqui de se analisarem todos argumentos que foram utilizados contra e a favor da aprovação do artigo 235, mas apenas de se constatar a importância central que este artigo tinha para a manutenção do colégio, pois sem ele a própria existência do CPS estaria em jogo. Então, confirmamos a centralidade da questão levantada por Goodson sobre a importância das novas formas organizacionais se apropriarem de alguma maneira das categorias institucionais existentes. Neste caso, como o estabelecimento havia sido criado por um membro da burocracia estatal com poderes de manipular e administrar os padrões de estruturação que acompanham as categorias institucionais, a apropriação desta categoria não foi na retórica que buscava justificar o novo estabelecimento, mas foi através de um mecanismo poderoso que garantia a entrada nas academias sem exame de admissão.

Na comparação com a história relatada por Ferreira, do imperador que utilizava a sua capa para cobrir um bispo que praticava uma ação imoral para manter o crédito da Igreja, o artigo 235 seria esta capa que acobertaria a ignorância. A imagem utilizada é interessante, mas no caso do CPS, não se aplica corretamente. A capa foi colocada sobre o colégio no momento da sua criação, portanto a sua intenção não foi acobertar nem o fracasso nem o sucesso dos alunos, porque, quando este mecanismo foi criado, as aulas do colégio nem sequer haviam começando e seus futuros alunos ainda estavam longe de enfrentar os exames que o artigo 235 visavam evitar. A capa foi colocada sobre o colégio para dar legitimidade, a legitimidade que só um colégio favorecido pelo poder imperial poderia ter.

O colégio, no entanto, não teria conseguido esta capa se não fosse protegido pelo poder imperial. Foi outro artifício genial de Vasconcellos que garantiu a proteção do poder imperial ao colégio: dar o nome do próprio imperador ao estabelecimento. E não só isso. O nome do colégio não era Colégio Pedro Segundo como é hoje, mas Colégio de Pedro Segundo. O fato de o colégio ser de Pedro Segundo e ter a sua proteção foi um dos

argumentos utilizados para conseguir a aprovação do artigo 235 e garantir a sobrevivência do colégio.

3.5 SOB O NOME DO IMPERADOR

No dia 25 de Março, perante o Imperador ainda menor e as princesas suas irmãs, estando presentes o Regente do Império Pedro de Araújo Lima e o Ministério, composto por Bernardo Pereira de Vasconcellos, Miguel Calmon, Rodrigues Torres, Maciel Monteiro e Rego Barros e no meio de um numeroso concurso de cidadãos, recitou Bernardo Pereira de Vasconcellos um discurso e entregou ao Reitor o regulamento, dizendo as proféticas palavras:

“Anima sobretudo a certeza da poderosa proteção do Príncipe, cujo nome honra esta instituição, e cuja generosidade para com ela, gosto e aplicação afiançam que o culto das letras e das ciências será um dos principais títulos de glória do seu reinado”.

GABAGLIA, 1914, p. 51

Bernardo Pereira de Vasconcellos escolheu bem as suas palavras no discurso de abertura do CPS, mas estas foram proféticas, como coloca Gabaglia, não por conta do acaso ou da providência, mas porque o então Ministro do Império deu o nome do colégio com esta intenção: de que ele compartilhasse a legitimidade e o prestígio do nome do imperador e tornasse-o seu patrono que lhe protegesse. Não se poderia deixar que um estabelecimento com o nome do imperador fosse nada melhor do que excelente.

Muitos políticos que tinham uma opinião contrária à criação do colégio, já acusavam o fato da escolha do nome não ter sido fruto do mero acaso: “muitas causas deram lugar a esse desvio: uma delas foi para se dizer que o Ministério de então estabeleceu um colégio debaixo do título de Pedro II, título aparatoso, para fascinar a população” (Fala do senador Ferreira de Mello, na sessão do dia 9 de outubro de 1839 – Anais do Senado de 1838, p. 349). Mas apesar das críticas, não só o Ministro do Império se empenhava em cativar o jovem imperador que dava seu nome ao colégio, o próprio reitor e os alunos faziam a sua parte. No primeiro ano letivo do colégio, o Reitor reuniu todos os alunos do colégio e levou-os para visitar o

imperador no dia do seu aniversário. A visita foi relatada com detalhes num ofício que vale a pena reproduzir aqui:

Tenho a honra de lavar ao conhecimento de V. Exa. a maneira satisfatória com que os alunos deste Colégio de Pedro 2º celebraram o dia natalício de S. M. I. seu augusto protetor. Na manhã deste dia se dirigiu todo o Colégio a Imperial Quinta da Boa Vista, onde chegou às 8 horas da manhã, depois de ter feito felizmente a viagem por mar desde o Paço do Alferes, até o Porto de São Cristóvão. Meia hora depois que ali chegou, foi o colégio introduzido à presença de S. M. pelo Exmo. Tutor, e S. M. recebeu com especial benevolência a todos, e cada um em particular, mostrando-se agradecido às felicitações, que eu, por me achar a frente do colégio, tive a honra de lhe dirigir, nesta forma:

“Senhor, As felizes recordações que o dia de hoje nos inspira, são as que trazem diante de V. M. os alunos do Imperial Colégio de Pedro 2º para terem a distinta honra de tributar a seu Augusto e Especial Patrono a homenagem do respeito e do reconhecimento. Nós todos fazemos votos pela saúde e prosperidade de V. M. I. e das Augustas Princesas, com que o Brasil tanto se enobrece: mas com impaciência esperamos o dia em que V. M. assumindo as rédeas de um governo, que por tantos títulos lhe é devido, possamos então contar com a firmeza e a estabilidade deste grande império, sobre que a Providência tem velado de um modo tão maravilhoso”.

S. M., que com muita atenção ouviu o breve discurso, houve a bem responder que agradecia e lisonjeava com as felicitações que o colégio lhe acabava de dirigir. Em seguida o Colégio se retirou, fazendo à S. M. e aos assistentes as vênias de costume.

Cumpre-me manifestar a V. Exa. que S. M. nos recebeu em seu gabinete particular, e somente rodeado do Exmo. Tutor e outros, que creio serem os professores dos estudos, a que S. M. se aplica; acolhimento este que, por ser franco, singelo, e sem etiquetas da corte, mais e mais nos penhorou, e nos fez ver a ternura de um coração que nos ama, e estima mesmo sem reserva nem cerimônias.

Ofício enviado do dia 3 de novembro de 1838.

Esta dedicação à pessoa do imperador rendeu frutos à instituição, que realmente ganhou um protetor. Mesmos os senadores que tinham uma posição crítica sobre o colégio não tinham como negar a proteção a ele dispensada pelo imperador: “Nunca duvidei que o Sr. D. Pedro II favorecesse este colégio; era necessário ser cego para não ver que ele lá tem ido, animando assim os estudantes” (Fala de C. Ferreira, na sessão do dia 31 de agosto de 1843 – Anais do Senado de 1843, livro vol. 7, p. 707). Mas, além da proteção do imperador, o próprio fato de ter o seu nome já era uma proteção. O fato deste estabelecimento compartilhar o nome do imperador era um dos argumentos para que se aprovasse o artigo 235:

A comissão viu que o governo, ou para estímulo da mocidade que ali se aplicasse, ou para maior consideração a um estabelecimento literário a quem dava o nome do primeiro imperador nascido no Brasil, fez esta promessa, e como este ano seja aqueles em que bastantes destes estudantes concluem seus estudos, julgou ser necessário cumprir aquilo que fora prometido; este o motivo, pelo qual ela assentou que a resolução vinda da câmara dos deputados devia ser aprovada.

Fala de C. Vasconcellos na sessão do dia 29 de agosto de 1843 Anais do Senado, 1843, livro vol. 7, p. 657

Aqueles que se opunham à aprovação do artigo 235, argumentaram que a forma de melhor honrar o nome do Imperador seria outra:

Disse mais o nobre senador que a comissão também teve em vista acatar e respeitar o nome que tem o colégio, isto é, - Colégio de Pedro Segundo -. Ora, eu suponho que o nome do Sr. D. Pedro Segundo deve sempre merecer de todos o maior respeito e acatamento; mas entendo que o modo por que nós podemos melhor mostrar este acatamento, veneração e respeito é fazer com que os estudantes do colégio de Pedro Segundo desempenhem os fins que teve em vista quando se criou esse colégio, e mesmo que os alunos se tornem dignos de gozar do prestígio desse nome sagrado.

Fala de F. de Mello na sessão do dia 29 de agosto de 1843 Anais do Senado, 1843, livro vol. 7, pp. 658 e 659

E outros opositores tentaram desqualificar o colégio comparando-o às casas de comércio da rua do Ouvidor que utilizavam o nome de D. Pedro:

Disse que em atenção ao respeito devido ao nome do Sr. D. Pedro II devemos conceder este privilégio. Ora, perguntarei eu ao nobre relator se, quando aprendia gramática, não ouviu dizer que o nome é uma palavra com que se dá a conhecer a coisa? O nobre senador quer que o nome do Sr. D. Pedro II signifique o que? Homens ignorantes, de poucos conhecimentos, incapazes de se apresentarem em público para fazer exame de gramática, retórica, francês, etc.? Quer que o nome do Sr. D. Pedro II sirva de capa de especulação, como costumam fazer estes negociantes da rua do Ouvidor, que põe uma tabuleta na porta, dizendo – modista do Sr. D. Pedro II – Cabeleireiro do Sr. D. Pedro II – etc.? Então, pela regra que quer o nobre senador estabelecer, em reverência ao nome do Sr. D. Pedro II ninguém deve comprar fazendas, nem cortar o cabelo senão na casa do modista e do cabeleireiro do Sr. D. Pedro II.

Fala de C. Ferreira na sessão do dia 31 de agosto de 1843 Anais do Senado, 1843, livro vol. 7, p. 699

Apesar destas críticas, a reverência ao nome do imperador e a proteção dada por ele ao colégio foram, sem dúvida, fatores importantes para a aprovação do artigo 235. E a aprovação deste artigo provou a diferença entre o Colégio de Pedro Segundo, que contava com o verdadeiro apoio do poder imperial, e o cabeleireiro de Pedro Segundo na rua do Ouvidor, que era apenas uma dentre muitas casas comerciais que utilizavam levemente o augusto nome.

3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo argumentamos que o que Goodson chama de categorias institucionais sobre uma determinada forma organizacional seriam os acordos existentes numa sociedade sobre uma determinada forma de instrução. Estas categorias institucionais algumas vezes poderiam ser acompanhadas por padrões de estruturação que reforçariam sua relevância. Partindo desta discussão teórica que articulou a proposta de Goodson com algumas contribuições da teoria da argumentação, identificamos aquilo que poderia ser chamado de a categoria institucional “aulas menores” nos relatórios anuais dos ministros à Assembléia Geral do contexto da criação do colégio. Existia um acordo na sociedade de que as “aulas menores” teriam como principal função preparar para as aulas maiores (instrução superior). Esta categoria institucional a princípio agiria contra o CPS, pois o seu curso era mais extenso e mais rigoroso e, se a idéia era apenas se preparar para passar nos exames preparatórios, as cadeiras avulsas seriam uma forma mais simples e prática de conseguir este objetivo.

Bernardo Pereira de Vasconcellos, o idealizador e criador do CPS, fazia parte da burocracia estatal e, portanto, usou seus poderes para administrar e manipular a categoria institucional existente a favor do colégio que ele estava criando, o que não seria possível se ele não se encontrasse nesta posição privilegiada. Sabendo que havia um acordo de que as

antigas “aulas menores”, o que passaria a ser chamado de instrução secundária, deviam preparar para os exames de admissão, Vasconcellos criou um poderoso mecanismo chamado de título de “bacharel em letras”. Este título além do poder simbólico do “bacharel” também contava com uma vantagem mais prática que seria a admissão sem exames nas academias do império. É fácil perceber como o acordo existente sobre a instrução secundária passaria a agir a favor do colégio graças ao título de “bacharel em letras”: que lugar melhor para se cursar o secundário do que aquele que garantia o ingresso nas academias?

Além do título de “bacharel em letras”, Vasconcellos garantiu legitimidade para o colégio que estava criando de outra forma. Ele deu o nome do próprio imperador ao colégio: Colégio de Pedro Segundo. Este nome associado ao título de bacharel garantia uma grande legitimidade ao colégio, além de ter conseguido o melhor patrono que um estabelecimento que estava aparecendo quase no início do segundo reinado poderia querer. Sob o nome e a capa do imperador, a existência e prosperidade do colégio pareciam asseguradas.

No entanto, mesmo o Ministro do Império não poderia criar sozinho um mecanismo tão poderoso quanto o título de “bacharel em letras”, pois ele extrapolava o âmbito do colégio que estava sendo criado e mudava as leis relativas ao ingresso na academia. A sua aprovação pelo corpo legislativo foi a última prova pela qual o colégio precisaria passar para garantir a sua legitimidade.

4 “EDUCAÇÃO DE RICOS, NÃO DE POBRES”: CURRÍCULO ACADÊMICO E UTILITÁRIO.

Neste capítulo, defenderemos a hipótese de que o currículo do CPS segue o que Goodson classifica de uma tradição acadêmica, enquanto o SSJ, de forma estabelecida desde 1831, seguia uma tradição utilitária. Para tanto, dividi o capítulo da seguinte forma: na seção 4.1 farei uma breve revisão sobre o a discussão teórica realizada por Goodson sobre as tradições curriculares; nas seções 4.2 e 4.3 analisarei os estatutos do CPS e SSJ com a intenção de determinar que tradições estão mais presentes em cada um dos dois casos; nas duas seções seguintes, discuto como a hipótese de que os dois estabelecimentos seguem tradições curriculares diferentes pode ser corroborada (4.4) pelos acordos e desacordos dos atores social do período sobre este tema e (4.5) pelo destino dos últimos órfãos do SSJ e pela origem dos primeiros alunos do CPS. Concluo com uma seção discutindo as considerações finais sobre este tema.

4.1 AS TRADIÇÕES CURRICULARES E A FORMA DO CURRÍCULO.

Goodson identifica e critica o que ele chama de uma “obsessão com o conteúdo das matérias” (1995c, p. 84) dentre as pesquisas sociológicas sobre o currículo. O autor afirma que:

A batalha sobre o *conteúdo* do currículo, embora seja, muitas vezes, mais visível, é, em muitos sentidos, menos importante do que o controle sobre as *formas* subjacentes. (grifos do autor)

GOODSON, 2001a, p. 89

A questão relativa à forma do currículo tem sido deixada de lado. Goodson, coerente com a sua proposta de estudar a construção social do currículo, reafirma que o conhecimento curricular não é neutro e, portanto, deveríamos analisar os interesses sociais encarnados na

própria forma do conhecimento. O autor oferece um claro exemplo: aquilo que Connel denominou o “currículo acadêmico competitivo” constitui uma forma de currículo, que estabelece uma agenda e o discurso para a escolarização. O domínio desta forma de currículo é resultado de disputas contínuas em relação às matérias escolares.

Mas o que Goodson estaria entendendo como esta forma do currículo?

O próprio exemplo fornecido pelo autor de uma forma de currículo – o currículo acadêmico – já nos fornece indícios para respondermos a esta questão. Goodson cita uma passagem muito significativa de Young no seu texto do livro *Knowledge and Control*, na qual este último fala sobre a forma das matérias escolares que desfrutam de um status elevado. Esta forma poderia ser identificada através dos “princípios organizativos” subjacentes ao currículo acadêmico:

Estes são a literacia, ou uma ênfase na apresentação escrita e não na oral; o individualismo (o evitamento do trabalho de grupo ou da cooperação) que foca a maneira como o trabalho acadêmico é avaliado e é uma característica tanto do “processo” de aprendizagem como da forma como o “produto” é apresentado; o caráter abstrato do conhecimento, a sua estruturação e compartimentalização, independente do conhecimento daquele que aprende; finalmente, e ligado ao elemento anterior, temos aquilo a que chamei a ausência da possibilidade de relacionamento (*unrelatedness*) dos currículos académicos, que se refere à forma como estão “dessincronizados” da vida e da experiência quotidianas.

YOUNG, 1971, p. 52 **apud** GOODSON, 2001a, p. 90

A forma do currículo seria constituída, portanto, por esses princípios organizativos que poderiam ser aplicados ao conteúdo de qualquer matéria escolar (com maior ou menor dificuldade). Acredito que seja devido a este caráter mais geral da forma com relação aos conteúdos, que Goodson dá maior ênfase aos primeiros: este autor, nas suas pesquisas, analisa a história de várias matérias escolares distintas, como existe uma tendência de uniformidade a uma determinada forma, torna-se possível traçar generalizações com relação a estas, enquanto

os conteúdos variam de uma matéria para outra sendo selecionados e adaptados de acordo com a forma (daí Young chamá-los de princípios organizativos).

Aqui temos uma articulação com o que Goodson chama das tradições curriculares. O autor defende a existência de certas tradições comuns no interior da maioria das matérias, que são tão importantes quanto as diferenças existentes dentro das fronteiras disciplinares. O estudo destas tradições deveria focar as suas características e intenções, assim como as forças que lhe são subjacentes (padrões de estruturação). A análise da história das matérias escolares mostra uma relação estreita entre a promoção de certas tradições e a perseguição de status.

A definição do que seriam estas tradições nem sempre fica clara nos trabalhos de Goodson. Em um artigo específico (GOODSON & MARSH, 1996d), o autor as define como escolas de pensamento concorrentes sobre o conhecimento, pedagogia e propósito social que, na maioria das vezes, exibiriam uma continuidade suficiente ao longo do tempo. Goodson afirma que estas tradições são melhor entendidas como “centros de gravidade” no contínuo conflito sobre o que constituirá o currículo e, ao focar nestas tradições enquanto um aspecto do estudo das matérias escolares, nós ficamos atentos à natureza de alguns destes conflitos em torno da definição do currículo escolar. A analogia das tradições com os centros de gravidade é muito interessante, pois deixa claro como estas tradições seriam uma referência em volta das quais os grupos curriculares ou comunidades disciplinares podem organizar-se, mas a sua definição enquanto escolas de pensamento é um pouco problemática porque o autor as vezes se refere a estas tradições enquanto formas de conhecimento. As tradições terminam por ser mais do que concepções sobre o conhecimento, a maneira como ele deve ser transmitido ou sua função social e terminam por qualificar uma *forma* de conhecimento. Goodson identificou, na sua pesquisa, três tradições principais na educação secundária: a acadêmica, a utilitária e a pedagógica. Vejamos como ele as descreve e como ele acaba se referindo mais a uma determinada forma de conhecimento do que escolas de pensamento.

Algumas destas tradições podem ser, muitas vezes, relacionadas com as origens da classe social e com os destinos ocupacionais dos alunos. Por este motivo, as escolas destinadas a receber alunos das classes altas, que tem como objetivo de formar estes alunos para a vida profissional de uma pequena elite, eram essencialmente académicos, enquanto as escolas que educam a maioria dos alunos acentuavam a formação vocacional. Mas nesta colocação está expressa uma contradição: a educação humanista clássica, bacharelesca e académica não deixa de ser vocacional, pois ela é vocacional sim para uma pequena elite que seguirá um seleto grupo de profissões de alto status. Por esta razão, Goodson evita a utilização de termos como “educação vocacional” ou “conhecimento vocacional”, ele refere-se ao conhecimento abstrato de alto status voltado para a formação da elite como a tradição académica e ao conhecimento prático de status baixo como a tradição utilitária.

O conhecimento utilitário é, portanto, o que está relacionado com as vocações não profissionais em que a maioria das pessoas trabalha, durante grande parte da sua vida adulta. Para além das competências básicas da enumeração e da literacia, ele inclui a educação comercial e a técnica.

GOODSON, 2001, p. 179

Além da tradição académica e da utilitária, Goodson fala numa tradição pedagógica:

Conhecimento pessoal, social e de senso comum sublinhado por aqueles que perseguem uma abordagem educativa centrada na criança. Esta abordagem, com sua ênfase no processo de aprendizagem, pode ser caracterizada como a tradição pedagógica.

GOODSON, 2001, p. 180

O conhecimento utilitário e o pedagógico seriam ambos conhecimentos de baixo status, enquanto, por sua vez, a tradição académica (o currículo baseado nas matérias “académicas”) contaria com alto status. Como vimos, o status teria tanto um aspecto material, apoiado pelos padrões de estruturação de recursos, finanças, salários e carreiras, quanto um aspecto simbólico, referente ao valor e a legitimidade do conhecimento da matéria e as

oportunidades futuras possibilitadas por ele. Isso se constitui no que Goodson chama de uma **tendência acadêmica** – aqueles que desejam obter status, e tudo o que ele acarreta, têm como principal, e às vezes única, opção defender a tradição acadêmica detentora de alto status.

O problema é que Goodson define as tradições como escolas de pensamento que exibiriam uma continuidade suficiente ao longo do tempo, mas ao propor a existência de três principais tradições – acadêmica, utilitária e pedagógica – acaba por generalizá-las e transformá-las em três formas de organização do currículo que não são consideradas na sua historicidade. Uma de suas três hipóteses sobre a escolarização afirma o seguinte:

Em segundo lugar, o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução de uma comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma “disciplina” acadêmica ligada com estudiosos de universidades.

GOODSON, 1995c, p. 120

Quando Goodson fala em “objetivos” pedagógicos e utilitários ele não está trabalhando na perspectiva de estudar as escolas de pensamento envolvidas na discussão sobre a escolarização, mas em formas que orientam as definições das matérias. Esta generalização destas três tradições ou objetivos para a educação secundária pode gerar alguns problemas ao se analisar a história de uma matéria escolar em períodos mais afastados no tempo. Goodson, por exemplo, quando fala em tradição ou objetivos pedagógicos está se referido a uma concepção de pedagogia centrada no aluno, mas no caso do contexto analisado por mim, não podemos falar numa pedagogia neste sentido (!). Esta questão fica clara no quadro abaixo:

Quadro 1: Forma de currículo (*Curriculum Form*)

<p>Descontextualizado</p> <p>Abstrato/ Acadêmico</p> <p>Corpo de conhecimentos a ser transmitido</p> <p>Estabilidade</p> <p>A</p> <p>↓</p> <p>C</p> <p>Reforma</p>	<p>Reforma</p> <p>D</p> <p>↑</p> <p>B</p> <p>Estabilidade</p> <p>Prático contextualizado</p> <p>Pedagógico, relacionado com o processo ativo</p>	<p>C</p> <p>A</p> <p>B</p> <p>E</p> <p>D</p> <p>A</p> <p>L</p> <p>C</p> <p>U</p> <p>L</p> <p>T</p> <p>U</p> <p>R</p> <p>A</p> <p>L</p>	<p>Classes</p> <p>média e superior</p> <hr/> <p>Classe</p> <p>Operária</p>
--	--	--	--

A (sozinho): Currículo de Elite

A + B: Currículo de casta (hierárquico, estratificado)

A → C: Reforma de cima para baixo – exversão

B → D: Reforma de baixo para cima – inversão

Esta “matriz” da forma curricular coloca de lados opostos: uma forma de currículo descontextualizado, abstrato, acadêmico, a ser transmitido (método de aprendizagem onde aluno tem um papel passivo); e uma forma contextualizada, concreta, pedagógica e ligada a um processo ativo de aprendizagem. Desta matriz, Goodson extrapola formas de currículo e reformas curriculares:

Nesta matriz, pode-se constatar uma série de combinações curriculares possíveis. Por exemplo, a opção A representa uma situação que predominou durante muito tempo na Grã-Bretanha, fazendo com que somente a elite recebesse uma escolarização acadêmica. A combinação A + B oferece uma escolarização acadêmica recontextualizada para as classes superiores e um treinamento prático contextualizado para as classes inferiores – na realidade, um “currículo de castas”, hierárquico e estratificado. As experiências para a reforma de currículos podem ser de cima para baixo (A para C), ou de baixo para cima (B para D). No modelo de cima para baixo o conhecimento acadêmico descontextualizado é destilado e oferecido a uma clientela mais ampla. (Muitas reformas curriculares da década de 1960 eram deste tipo.) No modelo de baixo para cima, o conhecimento contextualizado é usado como veículo de uma educação teórica mais abrangente (como era o caso da Ciência das Coisas Comuns).

GOODSON, 1995c, p. 96

Esta matriz das formas e reformas do currículo ilustra uma série de padrões para a programação, desenvolvimento e reforma do currículo, mas as escolhas relativas a estas opções apresentadas não são realizadas livremente – existem padrões de estruturação de recursos, status e finanças. A forma acadêmica seria apoiada por estes padrões de estruturação, o que dá origem ao que Goodson chama de uma “tendência acadêmica”.

Sem dúvida, a questão das tradições está intrinsecamente associada à das formas curriculares, mas devemos ser cuidadosos em não generalizar as tradições existentes no contexto contemporâneo, e as formas a elas associadas, para a análise de outros períodos. O que Goodson chama de tradição pedagógica, que tem como principal característica um processo ativo centrado no aluno e está associada a determinada forma curricular no período contemporâneo, não existe da mesma forma no contexto educacional do Brasil Império. Portanto, acredito que a identificação destas tradições, associadas a determinadas concepções da finalidade da escolarização e determinadas formas curriculares, devem ser identificadas em cada contexto.

Apesar desta ênfase inquestionável sobre a forma, Goodson coloca que devemos chegar numa forma de análise que articule forma e conteúdo no centro da empreitada do estudo da história das matérias escolares:

O ponto crucial a aprender é que a força inter-relacionada da forma e do conteúdo deveria ocupar o centro do nosso estudo das disciplinas escolares. O estudo da forma e do conteúdo das disciplinas deveria, para além disso, ser colocado numa perspectiva histórica.

GOODSON, 2001a, p. 90

4.2 – RESTABELECIMENTO DO SEMINÁRIO DE SÃO JOAQUIM?

O Governo julgou conveniente restabelecer o Seminário de S. Joaquim no espírito de disciplina Religiosa, e de cultura literária, em que o tinham fundado, melhorado, e mantido os seus venerados instituidores, os Bispos desta Diocese D. Fr. Antônio de Agoadelupe, D. Fr. José da Cruz, e do qual havia sido inteiramente desviado pelo Decreto de 5 de janeiro de 1818, sem que depois disso nem o de 19 de maio de 1821, nem o de 12 de dezembro de 1831, o aproximasse, como de justiça fora, aos fins de sua criação, com aquelas modificações, que naturalmente derivam do incalculável progresso, que no longo espaço de um século tem feito as luzes, da indispensável gradação na ordem dos conhecimentos, finalmente das necessidades sempre crescentes de uma vasta Capital. Com o fim de o fazer baixou o decreto de 2 de dezembro do ano passado, que converteu aquele Seminário, destinado anteriormente a uma educação mecânica, em Estabelecimento de instrução secundária, com a denominação de – Colégio de Pedro Segundo. – O Governo tem todos os motivos para esperar que a experiência convença em pouco tempo da madureza, com que foi tomada esta resolução, e que bem se patenteia na extensa exposição, que serve de preâmbulo ao mencionado Decreto.

VASCONCELLOS, 1838, pp. 14, 15

Vasconcellos ao falar sobre o recém-criado estabelecimento no seu relatório anual para a Assembléia Geral, fala do Colégio de Pedro Segundo como se ele fosse o restabelecimento do Seminário de São Joaquim aos fins de sua criação, com as modificações que se fizeram necessárias devido ao longo tempo passado desde a sua fundação. O então Ministro do Império afirma que ele havia sido desviado deste fim pelo decreto de 5 de janeiro de 1818 (decreto que extinguiu o Seminário de São Joaquim para que seu espaço físico fosse utilizado para o quartelamento de tropas) e não teria sido restabelecido mesmo depois que foi recriado pelo decreto de 19 de maio de 1821, nem pela reforma de 12 de dezembro de 1831.

Curiosamente, os proponentes da reforma de 1831 utilizaram uma argumentação muito similar para defender esta reforma:

Sendo da obrigação dos governantes, independente dos sentimentos de humanidade, cuidar na sustentação e ensino dos meninos órfãos e desvalidos, a fim de que, convenientemente educados, e com profissões honestas venham depois ser úteis a si e à nação, que muito lucra com seus bons costumes e trabalho; e suponho que o atual Seminário, conhecido nesta corte pela invocação de S. Joaquim, tenha sido pelos fiéis estabelecido com a mira em semelhante resultado; todavia achando-se hoje sobremaneira aberrado de sua primitiva instituição; porque, em vez de limitar-se a receber esta porção da humanidade desvalida e precisada, tem sido obstruído com moços já crescidos, que se aplicam a estudos maiores e meramente especulativos; tirando assim às desgraçadas crianças o pão e a instrução, que a caridade dos primeiros instituidores lhes havia destinado: a Regência, querendo portanto chamar este estabelecimento ao seu primitivo destino com aproveitamento dos referidos órfãos.

decreto de 12 de dezembro de 1831

Ambas reformas, tanto a de 1831 quanto a que criou o CPS, argumentavam a seu favor que desejavam “chamar este estabelecimento ao seu primitivo destino”. É impossível aqui, sem uma pesquisa específica sobre isso, determinar qual seria a finalidade original do Seminário de São Joaquim. É interessante notar que, apesar de buscarem restabelecer a mesma instituição, as duas reformas parecem fazê-lo por caminhos bem diversos. Ambas argumentações apresentam uma crítica aos estatutos precedentes: Vasconcellos afirma que o SSJ vinha sendo destinado anteriormente a uma educação mecânica e sua solução seria convertê-lo em estabelecimento de instrução secundária; enquanto a reforma de 1831 afirmava que, da forma que o SSJ estava estabelecido antes, este estabelecimento estava obstruído por moços já crescidos que se aplicavam a estudos maiores e meramente especulativos, ao invés de receber os órfãos e dá-los uma instrução básica. Aqui podemos identificar duas das tradições curriculares das quais fala Goodson: a utilitária e a acadêmica. A princípio, o currículo proposto pela reforma de 1831 seguiria a tradição utilitária (uma educação mecânica, nas palavras de Vasconcellos), enquanto o currículo do CPS a tradição

acadêmica (estudos meramente especulativos, nas palavras dos autores do decreto de 1831). Mas somente depois de uma análise dos estatutos propostos por estas duas reformas, poderíamos confirmar esta hipótese.

4.3 – ANALISANDO OS ESTATUTOS DO SEMINÁRIO DE SÃO JOAQUIM E DO COLÉGIO DE PEDRO SEGUNDO: TRADIÇÃO UTILITÁRIA E A ACADÊMICA

Os estatutos constituem o que chamaríamos hoje do currículo escrito e oficial de um colégio. Nesta seção, farei uma análise comparativa dos primeiros Estatutos do CPS e o Estatuto anterior do SSJ, no intuito confirmar ou negar a hipótese de que o SSJ como estabelecido pelo decreto de 1831 seguia uma tradição utilitária, enquanto os estatutos originais do CPS de 1838 seguiriam uma tradição acadêmica. Começarei analisando os estatutos do SSJ de 1831, para depois analisar os estatutos do CPS de 1838, comparando-os.

4.3.1 Estatutos do Seminário de São Joaquim

Os estatutos de SSJ traziam no seu primeiro capítulo (Do Seminário, e seu fim.), no seu primeiro artigo a finalidade explícita da instituição:

CAPÍTULO I. DO SEMINÁRIO, E SEU FIM.

Art. 1º. O Seminário de S. Joaquim é um estabelecimento de caridade pública, destinado a recolher os meninos órfãos pobres e desvalidos, a fim de serem nele educados convenientemente, e habilitados ao exercício de misteres honestos e proveitosos.

(Estatutos do Seminário de S. Joaquim anexo ao decreto de 12 de dezembro de 1831)

Os estatutos de 1831 determinavam que o SSJ era um estabelecimento de caridade que tinha como finalidade recolher os órfãos pobres e desvalidos para serem educados e

habilitados ao exercício de misteres honestos e proveitosos. Em outras palavras, educar e preparar para uma profissão os órfãos. Mas o que os estatutos determinavam para que se alcançasse esta finalidade? Quem seriam os alunos? O que eles aprenderiam? E para que aprenderiam estas coisas?

Os estatutos de 1831 do seminário de São Joaquim eram muito claros na determinação de quem seriam os alunos:

CAPÍTULO III.

DO RECEBIMENTO DOS ORFÃOS

Art. 1º. Somente o órfão pobre e desvalido terá direito ao benefício do Seminário; por isso será mister, para poder nele ser admitido, que apresente certidão do pároco, e do Juiz de Paz da sua freguesia, que assim o afirmem. [...]

Art. 7º. A idade marcada para os meninos poderem entrar no seminário fica compreendida entre sete, e doze anos; antes ou depois destes limites lhe será vedado o recebimento: outrossim nenhum nele demorará por mais de seis anos.

(Estatutos do Seminário de S. Joaquim anexo ao decreto de 12 de dezembro de 1831)

O seminário receberia, em suma, os órfãos reconhecidamente pobres, entre sete e doze anos. E, a estes, seria ensinada o seguinte:

CAPÍTULO V.

DAS ESCOLAS E OFICINAS.

Art. 2º. O professor de primeiras letras ensinará aos seminaristas recém-admitidos a ler, e escrever pelo método lancasteriano, adotado nas escolas primárias do Império: este curso durará três anos.

Art. 3º. O estudo de primeiras letras será acompanhado pelo de desenho [...] durará o mesmo tempo, que o primeiro, e nele será ensinado o desenho linear, e desenho de figuras [...].

Art. 4º. Findo os três primeiros anos, passarão os seminaristas a freqüentar a aula de matemáticas [...]. Este curso durará três anos: no 1º ensinar-se-á aritmética e álgebra até equações do 2º grau; no 2º geometria e trigonometria plana; no 3º mecânica aplicada às artes.

Art. 5º. Durante estes três últimos anos os seminaristas trabalharão nas oficinas que se houverem de estabelecer no seminário; e no último aprenderão o jogo de armas, e o exercício, e manejo das Guardas Nacionais: findo o que serão despedidos da casa.

Art. 6º. As oficinas de que fala o artigo antecedente devem ser de torneiro, entalhador, litógrafo, abridor, ou qualquer outra de misteres

adequados às nossas precisões, e estado de civilização do país; que ali se possa estabelecer por ajuste da Câmara Municipal, e aprovação do Governo.
(Estatutos do Seminário de S. Joaquim anexo ao decreto de 12 de dezembro de 1831)

O curso de SSJ durava seis anos: nos três primeiros os seminaristas aprenderiam a ler e a escrever e seriam ensinados o desenho linear e de figuras; nos outros três anos aprenderiam matemáticas e cursariam certas oficinas (torneiro, entalhador, litógrafo, abridor, ou qualquer outra de misteres adequados às nossas precisões, e estado de civilização do país) nos dois primeiros anos e no último aprenderão jogo de armas, e o exercício, e manejo das Guardas Nacionais. Gabaglia associa o aparecimento do ensino do jogo de armas ao período conturbado pelo qual o Império passava:

Os artigos que mandavam habituar os alunos a jogos que “dêem força aos músculos e mobilidade às articulações”, que faziam aprender o jogo de armas e o exercício e o manejo da Guarda Nacional etc. eram produtos de um período tão tormentoso, quanto o da regência, no qual eram quase normais os levantes de soldados e as rebeliões populares, precisando portanto cada cidadão de saber defender-se e de habilitar-se a servir esta Guarda Nacional, hoje tão ridicularizada, mas que no passado tamanho papel apresentou em prol da unidade, da liberdade e da independência de nossa pátria.

GABAGLIA, 1914, p. 43

A finalidade do ensino era fornecer uma instrução mínima e preparar para uma profissão futura. Os estatutos de 1831, inclusive, previam um encaminhamento dos seminaristas direto para seus futuros empregos:

CAPÍTULO V. DAS ESCOLAS E OFICINAS.

Art. 8º. No mês de Julho, ou de Agosto de cada um ano, o reitor remeterá a lista dos órfãos que se acharem a freqüentar o 3º ano matemático à Câmara Municipal com todas as informações acerca do seu aproveitamento, quer nas doutrinas teóricas, quer nas práticas, a fim de que ela procure arranjá-los vantajosamente, seja nos estabelecimentos nacionais, seja particulares por via de engajamentos, de sorte que eles não se vejam abandonados no fim do ano, tempo em que devem necessariamente deixar o Seminário.

(Estatutos do Seminário de S. Joaquim anexo ao decreto de 12 de dezembro de 1831)

E os estatutos do recém-criado Colégio de Pedro Segundo, o que diziam? Ele apresentava alguma finalidade explícita para este estabelecimento? Quem seriam os alunos deste estabelecimento? O que seria selecionado para ser ensinado a eles? E para que se ensinariam estas coisas a eles?

4.3.2 Estatutos do Colégio de Pedro Segundo

O decr. 8 de Janeiro de 1838 aprovou os estatutos que com ele baixaram e que em 232 artigos davam minuciosamente as regras que regulariam o colégio daqui em diante. Estes artigos estão agrupados em duas grandes divisões ou categorias que os Estatutos denominam Partes. A Parte I trata em 154 artigos do “Regimen literário e científico do Colégio”; e a Parte II intitula-se “Do regimento econômico do Colégio” e a esta anexou-se um capítulo sobre disposições gerais.

GABAGLIA, 1914, p. 36

Os primeiros estatutos do CPS ocupam 36 páginas da segunda parte do tomo 1º da Coleção das Leis do Império do Brasil, são 232 artigos que descrevem minuciosamente como tudo deveria ocorrer no colégio – desde o cronograma diário dos alunos determinando o que eles deveriam estar fazendo durante todas as horas do dia até a forma que o tesoureiro deveria manter o livro de escrituração do colégio.

Nesta sessão, além de artigos dos próprios estatutos, utilizar-me-ei de passagem de uma fala de Bernardo Pereira de Vasconcellos – ninguém melhor que o próprio idealizador destes estatutos para apresentá-lo. Num determinado debate que aconteceu no senado, Vasconcellos, que nem mais era o ministro do império, se viu obrigado a defender o CPS, explicando vários elementos ao seu respeito. Uma das coisas sobre as quais ele falou foram justamente os estatutos do colégio, ele apresentou quais são as bases em que se fundam e fez uma defesa deles:

Alguns nobres senadores dizem que os estatutos são defeituosos, e parece que também comparte esta opinião o nobre Ministro do Império; e um nobre senador já atribuiu a castigo do céu a insubordinação que se diz lá ter havido nestes últimos tempos. Não sou um dos mais aferrados às minhas idéias, talvez por ser sectário da sublime religião do regresso; não as hesito em as abandonar, quando vejo que erro; e como tive uma pequena parte na organização deste estabelecimento, devo dizer que consultei os estatutos do colégio de Prússia, Alemanha e Holanda, e o sistema de educação adotado por Napoleão em 1801, que me pareceu mais apropriado às nossas circunstâncias. [...]

A organização dos estatutos pode ter defeitos; e, para salvar a reputação dos sábios de quem copiei, eu devo declarar que o que se tem provado até o presente é que há contra estes estatutos uma certa indisposição, talvez originada por motivos pouco louváveis. E há de se estrangular uma obra antes de ser levada a efeito, e, ao menos, sem se demonstrar que esses defeitos são capitais e prejudiciais, e perigosos para a educação física, intelectual e moral?

Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 358

Esta passagem é interessante porque Vasconcellos aponta explicitamente quais foram as principais influências, ainda que de forma vaga, para a confecção dos estatutos do CPS: “os estatutos do colégio de Prússia, Alemanha e Holanda, e o sistema de educação adotado por Napoleão em 1801”. Seria uma pesquisa a parte buscar estas referências, mas já é uma pista inicial.

Uma primeira constatação a ser feita com relação aos Estatutos do CPS, em comparação com os do SSJ, é que o primeiro, diferente do segundo, não traz em nenhum momento a sua finalidade explicitada. O que não quer dizer que não possamos deduzi-la através da análise dos próprios estatutos.

a) Seleção e Destino – Para quem ensinar? Os alunos.

Não sei que artigo dos estatutos precise de reforma, e se o Senado não está cansado de me ouvir, direi sucintamente quais são as bases em que se fundam os estatutos, ver-se-á se razões existem para serem censurados. O Colégio Pedro II é um grande *internato* (peço licença para usar desta palavra, não sei se ela está nacionalizada, ou se há outra que a substitua), é

um colégio destinado a substituir a casa paterna, e é por isso também o considerava como objeto de grande necessidade em uma capital tão populosa como esta. Em verdade, em tal cidade não é possível aos pais desvelarem-se quanto lhes cumpre na educação de seus filhos, sem abandonar grande parte de seus negócios. É pois reconhecido como necessidade das sociedades modernas o estabelecimento de tais colégios. Como sou da opinião do regresso, fui examinar as instituições, as idéias, as circunstâncias, as necessidades do país; e depois desse exame, convenci-me de que devia dar a forma de Internato àquele colégio.

Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, pp. 358, 359

Na fala de Vasconcellos, primeiro podemos notar que o colégio foi pensado para ser um internato, que deveria substituir a casa paterna. A intenção dos internatos era que os pais não tivessem que abandonar os seus negócios para cuidar da instrução de seus filhos, o que seria uma necessidade característica das “sociedades modernas” com populações crescentes. Daí já podemos deduzir que a maior parte dos alunos seriam internos e, a princípio, filhos de ocupados homens de negócio. O decreto de 2 de dezembro de 1837 traz a seguinte informação sobre os alunos:

Art. 7º. Serão admitidos alunos internos e externos.

Art. 8º. Os alunos internos pagarão a quantia que for anualmente fixada, para as despesas só próprias dos que morarem no colégio.

Art. 9º. Será pago pelos alunos, tanto internos quanto externos, o honorário que a título de ensino, for fixado pelo governo.

Art. 10º. Este honorário terá a aplicação marcada nos estatutos.

Nenhum honorário é devido pelo ensino dos professores do art. 5º.

Art. 11º. O Governo poderá admitir gratuitamente até onze alunos internos e dezoito externos.

Decreto de 2 de dezembro de 1837

No decreto de 2 de dezembro de 1837, temos apenas estabelecido, portanto, que haverão alunos internos e externos, e, dentre estes dois tipos, teríamos os pagantes e os gratuitos (sendo que os internos pagantes, além do honorário, ainda pagariam uma taxa anual para cobrir as suas despesas). O único número que é especificado é o número dos alunos gratuitos, que serão 11 internos e 18 externos. Como veremos ainda neste capítulo, este número não foi escolhido aleatoriamente: o motivo pelo qual se aceitam 29 alunos gratuitos, é

porque o SSJ, segundo pesquisa realizada por Vasconcellos, originalmente recebia 29 órfãos pobres. Desta forma, não se poderia acusar o novo estabelecimento de tirar o lugar dos alunos que antes estudavam gratuitamente no seminário. Esta precaução tomada por Vasconcellos mostrou-se prudente, pois este seria um dos pontos no qual o CPS mais seria criticado.

O valor dos honorários anuais não era fixado pelos estatutos, estes apenas diziam que o valor da retribuição paga pelos alunos seria determinada no início do ano pelo Ministro do Império, ouvido o reitor (art. 162 dos estatutos de 1838, regulamento n. 8 de 31 de janeiro de 1838). Mas, no ano de 1838, por exemplo, a retribuição anual foi de 400\$000 reis, o que era considerado muito no período, fazendo com que apenas pessoas ricas pudessem pagar esta quantia. Além da questão da retribuição considerada alta, devemos lembrar que o CPS era um estabelecimento de instrução secundária – isso implica que os seus futuros alunos já deveriam ter a instrução primária. Os estatutos determinam os requisitos que os alunos deveriam possuir para serem admitidos:

TÍTULO II
Dos alunos.
CAPÍTULO IX.

Da Admissão dos Alunos.

Art. 46º. Ninguém será admitido, se em seu favor não concorrerem os seguintes requisitos:

§ 1º. Idade, pelo menos, de 8 anos, e de 12 quando muito. Os que excederem essa idade, não serão admitidos, sem licença especial do governo.

§ 2º. Saber ler, escrever, e contar as quatro primeiras operações de aritmética.

§ 3º. Atestado de bom procedimento dos professores, ou diretores das escolas, que houverem freqüentado.

§ 4º. Despacho de admissão dado pelo reitor.

(Estatutos para o Colégio de Pedro Segundo anexo ao decreto de 31 de janeiro de 1838)

Como já havia sido dito, por ser um estabelecimento de instrução secundária, o Colégio de Pedro Segundo seria um colégio para que os alunos continuassem os seus estudos: para entrar, o aluno já deveria saber ler, escrever e contar as quatro primeiras operações.

Tanto já era esperado que os alunos tivessem começado a sua instrução previamente, que é pedido um atestado de bom procedimento dos seus antigos professores. A idade de admissão era quase igual à do SSJ, sendo que a idade mínima de entrada era um ano acima. Levando em conta que a instrução dos órfãos começaria ao entrarem no seminário, esperava-se que os alunos do CPS começassem cedo a sua instrução – tendo, com oito anos, já concluído a instrução primária. E o que estes alunos, que até com oito anos estavam começando sua instrução secundária, estudariam no colégio?

b) Seleção e Destino – O quê ensinar? O objeto do ensino.

[...] depois desse exame, convenci-me de que deveria dar a forma de Internato àquele colégio; e que os estatutos deviam cuidar e, promover a educação física, moral e intelectual da nossa mocidade.

Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 359

O curso do CPS se daria, segundo os Estatutos originais, em oito anos, que seriam chamados de aulas e eram numerados de forma decrescente (Art. 49¹⁸) e, em cada uma destas aulas, os alunos serão divididos em classes de no máximo 35 alunos (Art. 50). O ano letivo começaria no dia 2 de fevereiro, terminaria do dia 2 de dezembro e não haveria férias de meio de ano (art. 138). Dia 03 de dezembro começariam os exames: os alunos aprovados iriam para a próxima aula, os reprovados a repetiriam e se repetissem duas vezes seriam expulsos (art. 120 e 121)¹⁹. Depois dos exames ocorreria a cerimônia de distribuição dos prêmios e, só após esta, começariam as férias.

Durante o ano letivo os alunos receberiam a sua educação física, moral e intelectual – distribuída, grosso modo, da seguinte forma na semana dos alunos: quinta e domingo seriam

¹⁸ Neste subtítulo, sempre que me referir a artigos, estarei me remetendo aos *Estatutos para o Colégio de Pedro Segundo* anexos ao decreto de 31 de janeiro de 1838.

¹⁹ Os estatutos abriam a possibilidade de uma prova opcional de meio de ano, através da qual o aluno poderia passar para a aula seguinte, mas ele teria que ser aprovado por unanimidade (art. 126 e 127).

feriados, nestes dias os alunos, além de comparecer a missa, teriam a sua instrução religiosa, e lições de natação e dança; nos outros dias, os alunos iriam para as diversas aulas (lições das várias matérias) de oito horas a meio-dia e de treze e trinta às dezessete (Art. 52-55).

EDUCAÇÃO FÍSICA

Eu não particularizarei as disposições consagradas nos estatutos, e falarei em geral. Os estatutos são notáveis pela muita regularidade que estabelecem; o seu fim é fortalecer o corpo e as faculdades dos meninos; ele determinam que aprendam a nadar, a dançar, a música vocal e ordenam outros recreios. Tinha eu ordenado ao vice-reitor do colégio que comprasse um prédio, onde pretendia estabelecer a ginástica, segundo as idéias do Coronel Amaro. Fizeram-se esforços para se adquirir esse prédio; mas havia dificuldade, porque os proprietários exigiam alto preço, e não se pôde levar a efeito este plano de um estabelecimento em que fizessem exercícios, que, segundo idéias modernas, muito convêm à mocidade para o seu completo desenvolvimento físico.

Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 359

A educação física dos alunos seria, portanto, considerada importante e para desenvolvê-la os alunos aprenderiam a dançar e a nadar. A isto são dedicados dois artigos nos estatutos:

Art. 54. As lições de Dança serão dadas nos dias feriados aos alunos, cujos pais houverem determinado que a aprenderão.

Art. 55. Nas quintas feiras e domingos de manhã, poderão os alunos aprender a nadar nos lugares, que o Reitor, de acordo com os professores de saúde, houver escolhido, e com todas as necessárias precauções tomadas por eles.

Estatutos do Colégio de Pedro Segundo, 1838

Curiosamente, a dança e a natação aparecem ao lado da música vocal e de “outros recreios” – esta associação parece agrupar “os recreios” em oposição à instrução intelectual. Apesar do discurso de que a educação física seria tão importante quanto a intelectual, a primeira seria trabalhada apenas nos feriados e considerada um recreio, enquanto a segunda

seria trabalhada exaustivamente durante cinco dias da semana de manhã e de tarde. Mas o fato de ser vista como “um recreio” não quer dizer de forma alguma que não fosse considerada importante, tanto que se tentou conseguir um prédio para se dedicar unicamente a ela.

EDUCAÇÃO MORAL

Enquanto ao regimen moral, uma idéia dominou sempre todas as disposições dos estatutos: - Que o aluno devia muito respeitar as autoridades internas; que devia considerar o Colégio como um mundo em pequeno, em que principiasse a mostrar as propensões da mocidade. Era, pois, conveniente que o aluno apreciasse em primeiro lugar a opinião do reitor e das mais autoridades internas, a opinião dos seus colegas, em uma palavra, de todas as pessoas que existam no Colégio. – Para esse fim era necessário que todos os atos dos alunos fossem públicos e expostos à censura de seus mestres e condiscípulos; era necessário que trabalhasse, comesse, se recreasse, e até dormisse à vista de todos. Em consequência desse sistema os dormitórios são espaçosos, os refeitórios vastos, e o menino era obrigado a assistir sempre aos recreios. Deste modo se conseguia que o menino fosse vigiado de dia e de noite, sem que esta vigilância o incomodasse ou vexasse.

O receio de desagradar ao reitor e mais autoridades do colégio era para o aluno um dos maiores freios. A opinião, a censura, e principalmente a censura dos meninos a quem nada podia ser oculto, porque todos os seus atos eram publicíssimos, coartava muito os defeitos de que é achacada a mocidade. E, com efeito, tem-se provado (ao menos assim o atestam os homens que muito tempo têm levado na educação da mocidade) que o castigo mais efetivo e mais apropriado para combater a vaidade e inspirar sentimentos nobres ao menino é a censura dos seus companheiros. Não me fiei só em minha opinião, firmei-me em opiniões de pessoas que entendiam da matéria. Procurei que calasse nos alunos o sentimento de amizade, que é um socorro e uma consolação de todas as idades, sentimento tanto mais puro, quanto não é apreciado na dissimulação das amizades políticas.

Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 359

Esta citação um pouco extensa da fala de Vasconcellos é interessante porque ela é mais reveladora até do que os próprios estatutos, por ser a concepção que vai fundamentar todas as regras relativas à educação moral. A concepção do colégio enquanto um mundo em miniatura, no qual haveria uma publicidade muito grande de todas as ações daqueles que faziam parte deste mundo, orientaria a educação moral. A idéia é que nesta sociedade em miniatura esta publicidade tornaria desnecessário que os alunos fossem vigiados o tempo todo

(o que não quer dizer que eles não fossem). A censura do reitor e das autoridades do colégio, principalmente, e também dos próprios colegas constituiriam o “principal freio”, a forma mais eficaz de evitar o vício e inspirar um comportamento apropriado. Vasconcellos ainda usa, como ele costuma fazer, um argumento de autoridade para defender a sua proposta: ele não fiou-se apenas na sua opinião, mas na opinião de pessoas que entendiam da matéria.

Apesar desta regulação pela publicidade dos atos dos alunos, nos estatutos existe uma lista dos castigos a serem aplicados de acordo com a gravidade da falta: privação de uma parte ou da totalidade do recreio com trabalho extraordinário; privação de passeio com trabalho extraordinário; proibição de sair; prisão (um lugar suficiente claro e fácil de ser inspecionado, onde o aluno ocupar-se-á constantemente de um trabalho extraordinário); privação de férias, toda ou parte; vestir as roupas às avessas (o aluno assim vestido ocupará a parte nas aulas e salas de estudos, e não participara dos asseios nem assistirá os recreios); moderada correção corporal; e, por fim exclusão do colégio (art. 91). Mas o mais interessante é que as penas eram concebidas e deveriam ser aplicadas de forma a não impedir, sempre que possível, o aluno de assistir as aulas e aumentando a sua carga de trabalho e estudo.

Outro elemento importante na educação moral do colégio era o ensino de religião:

Fez-se, além disso, da religião o principal estudo do colégio... (não sei se por esta causa é que se disse que o colégio era fradesco). Eu já emiti a minha opinião a este respeito, quando se tratava do projeto de instrução elementar, oferecido pelo nosso digno presidente o Sr. Feijó. Determinei que em todos os anos houvesse sempre aulas de religião; e, em verdade, é matéria muito grave, e que deve ser bem estudada.

Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 359

Vasconcellos chega a afirmar que a religião é o principal estudo do colégio e, realmente, há um capítulo inteiro dos estatutos dedicado à instrução religiosa (art. 86-90). Esta matéria é muito “grave” e, pelo jeito, essencial para a formação moral. Esta instrução

teria lugar, como já foi dito, nas quintas e nos domingos e os estatutos determinam o que deve ser trabalhado em cada uma das aulas do curso.

EDUCAÇÃO INTELECTUAL

Pelo que toca a instrução intelectual, parece que se os estatutos têm defeitos, serão resultado do que eu li. – É da essência da instrução elementar ganhar tanto na superfície quanto perde na profundidade. – São expressões de escritores que eu já citei, quando tratei da instrução secundária. Esta instrução consiste no estudo dos princípios gerais dos conhecimentos humanos, ou das ciências. Ela abraça somente as idéias mais gerais, que só pelo estudo das especialidades podem ser analisados e fecundados. É verdade incontestável que as ciências entre si têm uma tal intimidade, e de tal modo se auxiliam mutuamente, que uma não pode progredir sem o auxílio e favor da outra.

Admito, firme nestes princípios, a simultaneidade dos estudos, e aqui cumpre-me confessar que sacrifiquei os meus preceitos aos usos das nações civilizadas e aos escritores que estudei. Prefiro, digo, a simultaneidade nos estudos porque, primeiro, traz a vantagem de não causar tédio ou aversão aos estudos, e conseqüência de uma continuada aplicação às mesmas matérias. Em variar o trabalho há deleite, e mesmo descanso; e assim fortalece, nos alunos as diversas faculdades intelectuais, à proporção que elas vão aparecendo e se vão desenvolvendo. Há finalmente, a grande utilidade de por este modo conhecer-se a inclinação e vocação do menino: com o estudo simultâneo não é possível que ele deixe de manifestar qual seja aquilo para que a natureza o destinou.

Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, pp. 359 e 360

O método adotado pelo colégio será a simultaneidade, ou método simultâneo (ver o capítulo 2). Através dele, os alunos devem aprender os princípios gerais dos conhecimentos humanos e das ciências. As ciências estariam relacionadas e uma ajudaria o progresso da outra. Vasconcellos usa três argumentos para defender o método simultâneo: torna a educação mais prazerosa, fortalece as diversas faculdades intelectuais e possibilita a identificação e desenvolvimento dos potenciais dos alunos nas diversas áreas. As matérias ensinadas seriam as seguintes: Gramática Nacional, Latim, Grego, Francês, Inglês, Geografia, História, Retórica e Poética, Filosofia, Matemática, Astronomia, História Natural, Ciências Físicas, Desenho, e Música Vocal (art. 117). Estas matérias seriam distribuídas pelas oito aulas e cada

uma teria certo número de lições semanais em cada aula do curso. Abaixo podemos ver a tabela de distribuição das lições semanais de cada matéria pelas aulas, que vem anexa aos estatutos originais:

MATERIAS ESTUDADAS.	1. ^a AULA.	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	TOTAL.
Grammatica Nacional.....							5	5	10
Latim.....			10	10	10	10	5	5	50
Grego.....			5	5	5	3			18
Francez.....				2	2	1			5
Inglez.....			1	2	2				5
Geographia.....						1	5	5	11
Historia.....	2	2	2	2	2	2			12
Rhetorica e Poetica.....	10	10							20
Philosophia.....	10	10							20
Mathematica	Arithmetica.....					1	5	5	11
	Geometria.....			2	2				4
	Algebra.....			5					5
	Trigonometria } Mecanica..... }	3	6						9
Astronomia.....	3							3	
Historia natural { Zoologia.... } { Botanica... } { Mineralogia. }				2	2				4
Sciencias Physicas { Chimica. } { Physica. }	2	2	2						6
Desenho.....						4	2	2	8
Musica vocal.....						2	2	2	6
	30	30	25	25	25	24	24	24	207

Esta tabela contém vários indícios interessantes. Primeiro, que a 8^a e a 7^a aulas, assim como a 5^a e a 4^a, são iguais, compostas por lições das mesmas matérias nas mesmas quantidades. Segundo, as aulas são compostas por um número diferente e crescente de lições semanais: os três primeiros anos do curso (8^a, 7^a e 6^a aula) têm apenas 24 lições por semana,

os três seguintes (5^a, 4^a e 3^a) 25 lições, e as duas últimas aulas (2^a e 1^a) têm 30 lições semanais. A maioria das matérias teria as suas lições confinadas em um destes três blocos (9 das 15): Gramática Nacional, Geografia, Música e Desenho Vocal nas três primeiras aulas; Inglês e História Natural nos três anos seguintes; e Filosofia, Retórica e Poética, e Astrologia nos dois últimos. Das seis matérias que não estão confinadas a estes blocos, quatro tem matérias em mais de três anos (História, Latim, Grego e Matemáticas).

Um terceiro indício é a ordem na qual as matérias estão organizadas na tabela. Ela começa com as línguas (Gramática Nacional, Latim, Grego, Francês, e Inglês), que, com exceção da Gramática Nacional (ensinada na 8^a e 7^a aulas) e o Latim (da 8^a à 3^a), tem seu ensino concentrado nos anos intermediários do curso. A seguir, temos a História e a Geografia, que parecem se complementar: o ensino da geografia se dá nas três primeiras aulas enquanto o da história se dá a partir da 3^a até a 1^a aula. Depois, a Retórica e Poética, e a Filosofia que têm, cada uma, dez das 30 lições das duas últimas aulas do curso. Um óbvio indício de que são as matérias mais importantes dos dois últimos anos do curso. Depois temos um bloco do que se chamavam naquele período de “as ciências”: primeiro a Matemática, dividida em quatro matérias distribuídas pelas oito aulas (Aritmética – 8^a, 7^a e 6^a, Geometria – 5^a e 4^a, Álgebra 3^a, e Trigonometria Mecânica – 2^a e 1^a); a Astrologia, associada à Matemática, com apenas três lições na 1^a aula; e História Natural e as Ciências Físicas, que, assim como a História e a Geografia, parecem se complementar, a primeira na 5^a e 4^a aulas e a segunda na 3^a, 2^a, e 1^a aulas. Por fim, o Desenho e a Música, confinados aos três primeiros anos do curso.

Um detalhe que chama muito a atenção nesta distribuição é o peso do Latim: das 207 lições semanais que comporiam o curso do CPS, 50 destas seriam de Latim – 24,15%, aproximadamente um quarto do curso completo era só dedicado ao ensino de Latim! As duas

matérias que possuem mais tempo depois do Latim, a Retórica e Poética, e a Filosofia, com 20 lições semanais cada uma, nem somadas alcançam o Latim.

Um indício interessante é que os estatutos originais do colégio não determinavam quais cadeiras deveriam compor o seu currículo, mas identificava as “matérias”. Determinar quais seriam as cadeiras, ao invés de determinar as matérias, implicaria em já apontar quais destas matérias seriam agrupadas sob uma única cadeira, e qual destas matérias seria divididas em mais de uma cadeira. Estabelecer uma cadeira implica que seu conteúdo será responsabilidade de apenas um professor – uma matéria como Latim, por exemplo, dificilmente constituiria apenas uma cadeira, pois o professor responsável por ela trabalharia mais do que o dobro do que qualquer outro. Uma hipótese interessante para explicar porque o estatuto não explicitou quais seriam as cadeiras nos estatutos originais é que no momento da criação do CPS não se tinha idéia de quem seriam os professores do colégio, sendo que esta era uma nova forma organizacional no Império e muitas destas matérias nem sequer haviam sido lecionadas enquanto parte da instrução secundária pública no Brasil. Por isso os estatutos não explicitam quantos seriam os professores e deixa esta questão em aberto:

Art. 12. Os professores serão nomeados pelo Governo, dando preferência aos empregados do Colégio que se acharem habilitados.

Art. 16 haverá tantos professores, quantos o Governo julgar necessários.

Estatutos do Colégio de Pedro Segundo, 1838

Os estatutos do CPS não determinam muitas coisas sobre os professores. Além dos dois artigos supracitados, temos apenas mais três artigos no capítulo IV:

Art. 13. Compete aos professores:

§1º Não só ensinar a seus alunos as letras e as ciências, na parte que lhes competir, como também, quando se oferecer ocasião, lembrar-lhes seus deveres para com Deus, para com seus pais, Pátria, e Governo.

§2º Empregar igual desvelo na instrução de todos os alunos sem distinção alguma.

§3º Entregar todos os sábados ao Vice-reitor um mapa sobre o procedimento e trabalho dos alunos.

Art. 14 Os professores entrarão nas aulas vestidos decentemente, às horas prescritas, imediatamente antes da entrada dos alunos.

Art. 15 É-lhes proibido, bem como a quaisquer outros empregados da instrução no colégio:

§1º Aceitar dos alunos retribuições, ou presentes de qualquer natureza que sejam.

§2º Fazer-se substituir sem causa suficiente, e licença do Reitor.

Estatutos do Colégio de Pedro Segundo, 1838

O parágrafo primeiro do artigo 13 reforça, como nos discursos previamente analisados, que a tarefa do professor não é apenas instruir os alunos na matéria que ele ensina, mas reforçar valores como “seus deveres para com Deus, para com seus pais, Pátria e Governo”. É significativo que num documento tão detalhado como os estatutos originais do colégio tão pouco seja dito sobre os professores.

Um currículo absolutamente diferente daquele proposto para o seminário, principalmente porque adota o método simultâneo. Além desta mudança estrutural na forma de organizar o currículo, temos disciplinas que não eram lecionadas no Brasil enquanto cadeiras avulsas de instrução secundária pública. Como vimos, o Latim, o Grego, o Francês, o Inglês, a Retórica e a Poética, a Filosofia, a Geometria, e o Desenho já eram ensinadas enquanto cadeiras avulsas, mas a Geografia, a História, a Astronomia, a História Natural, as Ciências Físicas seriam ensinadas pela primeira vez. Comparando com o que era proposto para ser ensinado no Seminário, temos em comum apenas os rudimentos da língua portuguesa (enquanto instrução primária nos três anos iniciais do curso do seminário de acordo com os estatutos de 1831 e enquanto gramática nacional nos dois primeiros anos do curso do CPS), a matemática (à qual eram dedicados três anos no curso do seminário de acordo com os estatutos de 1831 e a qual seria ensinada em todos anos do curso do CPS), e o latim (no caso do Seminário de São Pedro em 1739 e enquanto a matéria com mais tempos no curso do CPS). Obviamente, estas três matérias em comum seriam estudadas com maior

aprofundamento no CPS por este ser um estabelecimento de instrução secundária. Mas a principal diferença em termos do que seria ensinado são, sem dúvida, as oficinas profissionalizantes. O CPS não oferecia nada semelhante voltado para uma profissionalização para os seus alunos.

c) Seleção e Destino – Para que ensinar?

Mas, então, qual seria o motivo que levaria os alunos a fazer um curso tão difícil num estabelecimento com uma disciplina tão rigorosa? Como vimos, a instrução secundária, antes da criação do CPS, era vista enquanto uma preparação para os cursos superiores (categoria institucional). Mas se era possível ser aprovado cursando apenas as cadeiras avulsas, para que fazer um curso de oito anos? Apenas para passar por uma instrução secundária de qualidade e ter uma boa formação?

TÍTULO V.
CAPÍTULO X.

Disposições gerais.

Art. 234. O aluno, que houver feito os estudos declarados nestes Estatutos, obterá o Diploma de Bacharel em Letras, quando em todas as matérias ensinadas for aprovado.

Art. 235. O Bacharel em Letras não será obrigado a fazer exames preparatórios para entrar nas Academias do Império, bastando a apresentação de seu diploma.

Esta determinação fica pendente da aprovação do Poder Legislativo.

Estatutos para o Colégio de Pedro Segundo anexo ao decreto de 31 de janeiro de 1838

Apesar de ser um estabelecimento de instrução secundária, o CPS iria conferir o grau de Bacharel em Letras aos alunos que concluíssem o curso. O título de bacharel era conferido, normalmente, apenas àqueles que concluíam os cursos superiores, portanto, recebê-lo na conclusão do secundário indicava que o CPS era um estabelecimento de instrução secundária

especial. E, tão ou mais importante que o poder simbólico deste título de bacharel em letras, era o benefício prático que ele trazia consigo: “o bacharel em letras não será obrigado a fazer exames preparatórios, bastando a apresentação do seu diploma”. Quem concluísse o curso de estudos do CPS teria acesso garantido a qualquer uma das Academias (cursos superiores) do Império. É interessante a comparação com o SSJ, enquanto o Seminário buscava garantir um emprego para os seminaristas que concluíam o curso, o CPS garantia a entrada nos cursos superiores. As finalidades destes estabelecimentos eram de naturezas bem diversas.

4.3.3 Considerações

Ao analisar os estatutos do CPS descobrimos que esta nova forma organizacional não apenas se apropriou da categoria institucional associada à instrução secundária, mas até criou um mecanismo (o título de bacharel em letras) que garante a entrada sem fazer provas de admissão nas academias do Império. Esta medida não só garantia, sem qualquer questionamento, a legitimidade do colégio, como ainda o tornava uma porta de entrada privilegiada para o ensino superior, e conferia um poder tão grande ao colégio – extrapolando a própria alçada deste estabelecimento, pois alterava a forma de admissão nas academias – que esta determinação ficou pendente da aprovação posterior por parte do poder legislativo.

O CPS, diferente dos seminários, não oferecia qualquer espécie de oficina profissionalizante, nem muito menos garantia aos seus alunos um emprego posterior à conclusão do curso, como estava previsto nos estatutos do SSJ de 1831. No CPS ensinavam-se aos alunos uma série de matérias acadêmicas, que não possuíam qualquer cunho utilitário. Como argumentou Goodson, isso não quer dizer que esta formação acadêmica não estivesse preparando os alunos do CPS para profissões, pois estes alunos teriam a sua entrada garantida nas academias do império e daí seguiriam para as mais diversas profissões destinadas a uma

elite com este tipo de formação. A diferença é que os Seminários formavam os órfãos para assumirem ofícios de baixo status, como torneiro, marceneiro, e outros como estes.

Outra grande inovação do CPS foi o método simultâneo, ou usando uma conceituação contemporânea um currículo seriado multidisciplinar. Enquanto nos estatutos do SSJ de 1831 estavam previstos três anos de instrução básica seguidos de três anos de matemáticas e oficinas, no currículo do CPS as matérias eram estudadas simultaneamente, e organizadas e ordenadas pelos diferentes anos do curso. Esta é uma imensa inovação: o primeiro currículo seriado adotado na instrução secundária pública.

4.4 ACORDOS E DESACORDOS SOBRE A QUESTÃO DA INSTRUÇÃO E SUA FINALIDADE

Discutimos a questão da finalidade das duas formas organizacionais diferentes constituídas pelo SSJ, como estabelecido pelo decreto de 1831, e pelo CPS, como estabelecido pelos estatutos de 1838. A questão era a finalidade destas formas: a seleção do que ensinar era feita tendo em vista um determinado tipo de aluno e para formá-los para um determinado fim. No caso do SSJ, os órfãos pobres faziam oficinas para se habilitarem num determinado ofício e já saíam com um emprego; no caso do CPS, os alunos cursariam por sete anos um currículo acadêmico, sem qualquer preocupação utilitária, e a conclusão deste curso garantiria, a princípio, a entrada direta nas academias.

Estas questões não escaparam aos atores do período: ela emergiu fortemente em vários momentos durante uma discussão intensa realizada no senado durante três dias, que teve como objeto o CPS e a sua legitimidade. Obviamente, a discussão realizada pelos políticos do período teve um caráter bem distinto da discussão realizada aqui: no que concerne à questão da finalidade do colégio, o debate em grande parte girava em torno da polêmica se a criação do CPS era legítima devido ao fato deste novo estabelecimento desviar-se da finalidade com a

qual havia sido criado originalmente. O ponto que realmente estava sendo discutido no senado era se o CPS deveria receber ou não parte do orçamento para pagar as dívidas contraídas com as obras de reforma. No final do debate, o Colégio recebeu a verba, mas o resultado prático para nós é irrelevante – o que nos interessa aqui é identificar os acordos²⁰ e os desacordos existentes nas falas dos políticos com relação à questão que vínhamos discutindo.

Eu, sem desaprovar a instituição, tenho e, outras ocasiões manifestado a dor que me causa ver que, para se procurar um bem, se fosse destruir um bem maior; e alterando-se uma instituição estabelecida pela caridade dos fieis, destinando-a para um fim diverso, qual aquele que tem hoje o Colégio de Pedro II.

Todo mundo sabe que aquele estabelecimento, outrora chamado de Seminário de São Joaquim, tinha por fim o amparo dos meninos órfãos, e foi estabelecido pela caridade dos fiéis. Depois da sua instituição, este seminário sofre muitos contratempos, e afinal recebeu um regulamento muito adequado aos seus fins: conforme a esse novo regulamento, deviam ensinar-se os ofícios e alguns estudos que servissem para a ilustração da mocidade aplicada à artes; e deste modo se conseguia perfeitamente o fim de seus instituidores. Achando-se, porém, o patrimônio em desarranjo, e o edifício em ruínas, alguns devotos tomaram a si o cuidado do patrimônio, e a reconstrução deste edifício.

Achando-se já em estado de receber alguns meninos órfãos, anulou-se esta excelente instituição, e sobre as ruínas daquele estabelecimento procurou-se firmar uma nova casa de educação, não para os pobres e desvalidos, mas para os ricos e abastados.

Fala de Vergueiro na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, pp. 354, 355

O senador Vergueiro afirma, a princípio, que o problema não é o próprio CPS, mas o fato de que, para que ele surgisse, o SSJ teve que desaparecer: “para se procurar um bem, se fosse destruir um bem maior”. Uma instituição criada para um determinado fim (o SSJ que tinha como fim o amparo dos órfãos) foi substituída por outra com um fim diverso (o CPS que tinha como fim a educação dos ricos). A finalidade aqui diz respeito ao “público alvo” da instituição, antes para os órfãos pobres e depois para os ricos, mais do que ao que era ensinado: Vergueiro apenas fala que “deviam ensinar-se os ofícios e alguns estudos que servissem para a ilustração da mocidade aplicada às artes” sem opor, nesta fala, ao menos, ao

²⁰ Para uma discussão mais extensa sobre o que constitui um acordo na teoria da argumentação, ver o capítulo 3.

que deveria ser ensinado para os ricos. Os estatutos conferidos à instituição em 1831 estariam de acordo com este fim original, enquanto aqueles estabelecidos no ano de 1838 para o CPS não. O senador Vergueiro chega a afirmar que a causa dos problemas enfrentados pelo CPS em 1838 seria um castigo divino causado por esta apropriação indevida:

Porém, os acontecimentos notáveis que têm havido neste colégio ultimamente atestam esse vício. Lembra-me que em algumas fazendas, quando acontece a alguém desgraças extraordinárias, quando têm prejuízos que arruinarão a sua fortuna, costuma-se dizer que os seus bens foram mal adquiridos: em creio também que este novo colégio vai tão mal porque foi mal adquirido: a Providência muitas vezes mostra o castigo por meios indiretos.

Fala de Vergueiro na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 355

Bernardo Pereira de Vasconcellos, o idealizador do CPS, já não era o Ministro do Império neste momento, mas ainda era senador e participou ativamente no debate, defendendo o CPS mais até do que o Ministro de então. Ele, como se pode prever, tinha uma opinião bem distinta sobre os estatutos do SSJ de 1831:

[...] porquanto, no ano de 1831, se determinou que naquele colégio se estabelecessem oficinas de marcenaria e de outros ofícios semelhantes para ali aprenderem meninos pobres. Ora, eu não sei se é um meio para encaminhar-se para o estudo eclesiástico o aprendizado (sic) de ofícios mecânicos; parece-me que não: parece-me que é mais apropriado, para formar perfeito teólogo, o desenvolvimento das faculdades intelectuais, por via da instrução secundária do que trabalhando nas oficinas. Se, pois, algum desvio há, não é decerto do Governo de 19 de setembro; antes ele aproximou mais do fundo da instituição, porque predisponha a mocidade para aprofundar a teologia alimentando seu espírito com as idéias gerais das ciências.

Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 365

Vasconcellos, de forma engenhosa, muda, na sua fala o aspecto sob o qual a finalidade da instituição deve ser entendida: se o estabelecimento original era um seminário, normalmente dedicado à formação eclesiástica, as “oficinas de marcenaria e de outros ofícios

semelhantes” é que parecem ir contra o fim original da instituição. Por outro lado, a instrução secundária seria mais apropriada para “formar o perfeito teólogo”. Nesta perspectiva, os estatutos propostos para o CPS aproximariam mais a instituição do seu fim original do que os de 1831. Além disso, Vasconcellos considerava os estatutos de 1831 “muito defeituosos” o que justificava a reforma para a criação de algo muito mais útil à instrução pública:

Mas, o Gabinete de 19 de setembro entendeu que seria mais útil à instrução pública converter aquele seminário em uma escola de educação secundária, de que preservar os mesmos estatutos, e desenvolver o pensamento do ministro de 1831; resolveu pois estabelecer ali um colégio de instrução secundária e dar-lhe o nome que melhor lhe cabia. Não julgo muito apropriado que as oficinas de marceneiro, ferreiro, etc. se desse o nome de seminário. E como era o primeiro estabelecimento daquela ordem que possuía o país, julguei que ele deveria ser honrado com o nome do nosso príncipe, o sr. D. Pedro II. Preferiu o Governo de 19 de setembro a instituição de um colégio de instrução secundária ao estabelecimento de uma escola industrial, e nisso se afirmou em muitas sólidas razões.

Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, pp. 356, 357

Vasconcellos argumentou também que não seria ilegal a conversão realizada porque o bispo havia doado para D. João VI as propriedades do Seminário, que desde então faz parte dos bens da coroa e é utilizado como bem entende o governo. Em todas as vezes anteriores que houve uma mudança as câmaras nunca questionaram o uso feito pelo governo. Mas o nosso objeto aqui não é propriamente esta discussão, mas como ela nos permite identificar os acordos e desacordos existentes sobre a instrução e sua finalidade. Portanto, o gabinete de 19 de setembro achou que seria mais útil para a instrução pública transformar aquilo que indevidamente era chamado de um seminário e era regido por estatutos muito defeituosos pelo primeiro colégio de instrução pública do império. É interessante notar que Vasconcellos afirma que o governo de 19 de setembro preferiu instituir um colégio de instrução secundária ao estabelecimento de uma escola industrial, esta oposição – colégio de instrução secundária

X escola industrial – vai ser mais bem desenvolvida como uma das “sólidas razões que motivaram” esta opção do governo. Vasconcellos oferece duas razões, a primeira é que:

Ora, no Brasil havia, ou ao menos assim entendem os homens que se reputam sábios nestas matérias, espaço imenso entre as escolas primárias e os estudos superiores, por isso que as faculdades intelectuais dos meninos que sobem das escolas primárias ainda não estão de maneira tal formadas que possam aprofundar qualquer ramo de conhecimentos, ou como dizem, não sei se afrancesadamente, qualquer especialidade: é necessário das força e vigor às faculdades intelectuais pelo meio da instrução secundária.

Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 357

A primeira razão para o estabelecimento de um colégio de instrução secundária seria o “espaço imenso” existente entre as escolas primárias e os estudos superiores. Os alunos estariam chegando aos estudos superiores sem terem desenvolvido apropriadamente as suas faculdades intelectuais, o que seria remediado por uma boa instrução secundária. A outra razão seria a seguinte:

É um princípio e verdade incontestável que a indústria, qualquer que ela seja, não pode prosperar senão debaixo dos auspícios das ciências superiores. A aplicação das ciências aos processos da indústria torna-se fácil; mas, para aplicá-las, é necessário possuí-las. Não há exemplo em nação alguma de que se tenha desenvolvido a indústria sem que primeiro hajam prosperado as ciências e as faculdades superiores. [...] Se, pois, a indústria só pode prosperar depois de cultivadas como devem ser as ciências superiores, e se um dos meios para que ela prosperasse em nosso país era o estabelecimento de estudos secundários, parece-me evidente que o governo fez um serviço ao país criando o Colégio de Pedro II.

Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 357

A opção por um colégio de instrução secundária em detrimento de uma escola industrial justifica-se pelo fato de a indústria não pode se desenvolver e prosperar sem as ciências e as faculdades superiores. E o meio para que se desenvolvessem as ciências e as faculdades superiores seria através da instrução secundária. Novamente, Vasconcellos opera uma mudança no nível da discussão: estava discutindo-se a educação dos alunos desta

instituição específica e o ex-ministro está falando em questões muito mais amplas, como a prosperidade da indústria através do desenvolvimento das ciências. Mas, esta mudança de nível, deixa uma questão no ar: como ficam os órfãos pobres que eram educados no seminário? Qual é a educação que lhes deve ser dedicada? Vasconcellos responderá apenas à primeira destas perguntas.

Mas, dos exames que eu procedi, e de diversos documentos, colhi que a obrigação do seminário era educar 29 meninos pobres. Desde já declaro ao Senado, e lhe assevero, que é esse o número de meninos pobres que o atual Colégio de Pedro II educa gratuitamente. [...] Um nobre senador asseverou que esta instituição era um transtorno de idéias, e que era vergonhoso ver que os ricos se alimentassem à custa dos pobres. Se assim fosse muita razão tinha o nobre senador para isso dizer; mas eu não posso conceber como o nobre senador discorre desta maneira! Os alunos pagam uma retribuição de 400\$000 anuais, retribuição que a maior parte das pessoas interessadas na instrução pública achava excessiva. E quem dá para educação do seu filho 400\$000 pode dizer que vai sustentar-se à custa dos pobres? E se o colégio educa 29 meninos pobres não deve ser indenizado com as retribuição dos ricos? Já e, algum tempo constou que tantos educandos pobres ali houvesse?

Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 357

Vasconcellos argumenta, portanto, que continuam sendo educados o mesmo número de meninos pobres no CPS, que deveriam ser educados no SSJ. Esta questão vai gerar toda uma discussão paralela sobre a instituição ser originalmente dedicada aos pobres e agora estar sendo utilizada pelos ricos, mas esta polêmica torna-se interessante para nós conforme começa a se discutir como deve ser a educação dos ricos e dos pobres:

Disse-se que o Colégio de Pedro II hoje em dia está educando 29 órfãos pobres. Pergunto eu: esses 29 órfãos pobres serão mais felizes sabendo francês, latim, e grego, do que sendo aplicados às artes e tendo o conhecimento da ciência que seja necessária para o aperfeiçoamento dessas artes? Não é o mesmo nobre senador que tem aqui clamado porque todos querem ser homens sábios? Então, como quer que apareçam mais esses sábios? O que lucra nisso?

Disse-se que as artes não podem florescer sem que as ciências floresçam. Estou persuadido disso: sem dúvida, as ciências serão necessárias para que as artes possam se utilizar das leis do mundo físico;

isto são princípios gerais, mas esses órfãos pobres não podiam ser educados tendo tão somente aquela quantidade de ciência necessária para se aperfeiçoar as artes? Podiam, e para isso não era necessário que eles se entranhassem no conhecimento do grego, do francês, do latim, etc.; e serão estes indivíduos mais felizes só porque se quis aproveitar estas palavras de: - bacharéis em letras? Creio que não. [...] Desenganemos-nos, senhores, o que faz mal à sociedade não são os sábios: são os meio sábios: portanto, bom seria que estes indivíduos, em vez de terem o título fofo de bacharéis em letras, fossem artífices: a sociedade lucraria mais com isso.

Fala de Costa Ferreira na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, pp. 367, 368

Como vimos, Vasconcellos deslocou a discussão para um nível mais abstrato para justificar o estabelecimento de um colégio de instrução secundária e, com relação aos órfãos pobres, apenas falou que continuariam sendo educados no novo colégio o mesmo número deles, sem entrar na questão se esta instrução secundária seria a mais apropriada para eles. No entanto, o Senador Costa Ferreira puxa a discussão de volta para este ponto, ele pergunta para que ensinar latim, grego, francês, geografia, história, etc. para um menino pobre? Não seria melhor para ele aprender um ofício ou arte?

Costa Ferreira concorda com Vasconcellos que as artes não podem florescer sem as ciências, mas ele pergunta se estes “órfãos pobres não podiam ser educados tendo tão somente aquela quantidade de ciência necessária para se aperfeiçoar as artes?”. O próprio senador dá a resposta: a sociedade lucraria mais de eles fossem educados para serem artífices do que para ganharem o “título fofo de bacharéis em letras”. Em outras palavras, de nada valeria para estes alunos pobres esta formação secundária, estudar todas aquelas matérias que compõe o currículo de CPS e ganhar o título de bacharéis em letras. Senador Vergueiro vai mais fundo ainda nesta crítica:

Estando os órfãos pobres no gozo da sua propriedade, em 1831, deu-se ao estabelecimento uma nova forma: o edifício estava arruinado, as casas que pertenciam a este estabelecimento estavam caindo e outras alugadas por pequenas quantias; homens cheios de caridade tomaram sobre si os arranjos deste estabelecimento, concertaram as casas, alugaram-nas por maior preço, etc.; e deu-se então um regulamento conveniente, que era para ensinar aos órfãos pobres primeiras letras, geometria aplicadas às artes, algum ofício

mecânico; eu creio que isto é o melhor benefício que se pode fazer as pobres. Mas quando a casa está arranjada, quando está no estado de receber seus donos, é então que se facha a porta a eles e se diz: venham os ricos que podem pagar 400\$000! – É por isto que eu digo que me parecem castigo da Providência as desordens que têm tido lugar no Colégio Pedro II. Disse-se que ainda agora se admitem ali órfãos pobres: mas, pergunto eu, não está este patrimônio dos pobres repartido com os ricos? Disse-se que os ricos dão 400\$000; mais que isso gasto com os meus filhos; não é a quantia que eles dão que chega para a sustentação dos pobres; mas chegue ou não chegue, o caso é que aquele estabelecimento é dos pobres;

Fala de Vergueiro na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 371

Vergueiro fala que o estatuto de 1831 conferido ao SSJ era o mais apropriado para a instrução dos órfãos pobres e neste momento a instituição estava sendo usufruída por eles, que eram as pessoas para as quais o seminário foi criado. Segundo o seu relato, o SSJ encontrava-se com problemas, mas, no momento que começava a melhorar seu estado, foi retirado dos pobres e dado aos ricos: “venham os ricos que podem pagar 400\$000!”. Ele argumenta que, mesmo ainda havendo pobres recebendo instrução nesta instituição, o seu patrimônio está sendo repartido com os ricos. O outro argumento utilizado por Vergueiro para defender o seu ponto de vista é similar ao do senador Costa Ferreira: ele afirma que a educação que se dá no CPS é para os ricos:

a educação que se dá a esses pobres que lá estão é educação de ricos, e não de pobres; a nossa constituição garante com efeito a instrução primária, mas não garante a educação que se dá naquele estabelecimento que, segundo ouvi dizer, é uma educação secundária. Ora, abolir a educação primária naquele colégio, para estabelecer uma educação secundária, é querer beneficiar uma outra classe; por que, quem lembra neste mundo de estabelecer um colégio de meninos pobres, para ensinar o que ali se ensina? Creio que ninguém se lembra disso. Não duvido que as ciências sirvam para o desenvolvimento das artes, mas isso não é razão para se tirar o seu a seu dono; e eu também entendo que, se as ciências que, se as ciências servem para o desenvolvimento das artes, as artes igualmente servem para o desenvolvimento das ciências.

Fala de Vergueiro na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 371

Vergueiro argumenta que *abolir a instrução primária naquela instituição para estabelecer a instrução secundária é querer beneficiar uma outra classe*. Ainda reforça o seu argumento com a consideração, em forma de pergunta, de que não existe em nenhum lugar do mundo um colégio para meninos pobres que se ensina o que ali se ensina. Ele afirma que quer ver esta iniciativa de estabelecer a instrução secundária espalhada pelo império, mas não ao custo de um estabelecimento dedicado à instrução de meninos pobres. Ele conclui seu raciocínio classificando o fato de se dar a mesma instrução a ricos e pobres como uma “mistura iníqua” e um “monstruoso”:

Não duvidaria concorrer com o meu voto em se dar 18 contos de réis para a instituição do Colégio de Pedro II, estabelecendo-se em outra casa, e não na que está; mas concorrer para que haja essa mistura iníqua, eu não farei. Com muito engenho pretendeu mostrar a S. Ex. que naquele colégio se educavam os pobres; mas, não se vê esse amálgama monstruoso de se dar aos pobres e os ricos a mesma educação? Quero que se apresente um pobre instruído na geografia, na história, no francês, no latim, etc.; sem ter ofício algum, como ganhará ele a vida? Daí o que há de resultar é o aumentar o enxame de pretendentes a empregos públicos. Na Europa educa-se também no trabalho; ali ensina-se também a trabalhar; há muitas escolas na Europa em que o menino tem o tempo repartido entre o estudo e o trabalho; mas tratar de fazer pobre sábio, sem o ensinar a trabalhar, é querer que ele seja desgraçado.

Fala de Vergueiro na sessão de 10 de outubro de 1838
Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 372

4.4.1 Considerações

A discussão analisada nesta sessão tem grandes paralelos com a distinção proposta por Goodson entre o currículo acadêmico e o currículo utilitário. Os próprios senadores do período pareciam fazer uma distinção semelhante entre o que seria a educação dos pobres e a educação dos ricos. A educação dos pobres deveria prepará-los para um ofício honesto e não para serem sábios (currículo utilitário); enquanto a educação dos ricos seria a instrução secundária que os prepararia para os estudos superiores (de onde eles sairiam para seguir as

suas profissões). Esta distinção seria tida como uma regra e a sua transgressão geraria uma mistura iníqua ou um amálgama monstruoso (pobres e ricos recebendo a mesma instrução).

Toda discussão seria gerada pela constatação de que uma instituição de instrução primária e profissionalizante que era dedicada à educação dos pobres foi convertida em uma instituição de instrução secundária que visava preparar os ricos para a entrada nas academias. O problema não seria a criação do CPS, mas o fato dele ter acabado com o SSJ para surgir. Na opinião de alguns senadores, o fato do CPS continuar educando 29 alunos gratuitamente não compensaria esta injustiça, porque a educação que se daria ali seria para os ricos: saber Grego, Latim, História, Ciências Naturais, etc. e ter o título de bacharel em letras não faria bem nenhum para um órfão pobre. Enquanto na de outros senadores, a criação do CPS seria importante para tapar o buraco existente entre a instrução primária e a superior e para o desenvolvimento das ciências, que seriam importantes para o desenvolvimento da indústria – e o que importa é que o colégio continuaria recebendo 29 gratuitos, independente do tipo de educação que eles tivessem recebendo.

4.5 A ORIGEM DOS ALUNOS DO COLÉGIO DE PEDRO SEGUNDO E O DESTINO DOS ÓRFÃOS DO SEMINÁRIO DE SÃO JOAQUIM

Não sabemos quantos órfãos pobres estavam sendo abrigados e instruídos no SSJ quando ele foi convertido em CPS, temos notícias apenas de quatro. Estes quatro, pelas informações contidas no ofício que reproduzimos abaixo, foram colocados pela Câmara Municipal, que estava responsável pelo SSJ no momento da “conversão”, sob a responsabilidade de um professor público de primeiras letras.

O regente interino em nome do imperador manda remeter a V. Exa. o incluso requerimento, e papéis que o acompanham, em que o professor

público de primeiras letras Felizardo Joaquim da Silva e Moraes pede o pagamento do que se lhe deve pela pensão de quatro órfãos do ex-Seminário de São Joaquim, que por contrato com a câmara municipal desta cidade se acham no seu colégio; e há por bem que V. Exa. Rma., em vista daqueles papéis, mande-lhe pagar o que se dever ao dito professor; e, fazendo examinar os referidos órfãos, informe com o seu parecer se eles estão em circunstância de serem admitidos no Colégio de Pedro Segundo, a fim de seguirem as letras; ou se pro falta de talento, e aplicação, convirá antes destiná-los para as Artes.

Ofício recebido n. 24 de 3 de abril de 1838

Entende-se, por este ofício, que o CPS ficou responsável por arcar com as despesas dos quatro órfãos e, sendo assim, o Ministro propunha que o reitor examinasse os quatro e determinasse se eles estavam aptos para ser admitidos no colégio. É interessante notar que novamente surge a distinção entre as letras ou as artes – aqueles que por falta de talento ou aplicação não são aptos se dedicarem às letras, devem ser destinado às artes. Em outras palavras, se eles não fossem instruídos o bastante para cursar um currículo acadêmico (letras), deveriam ser destinados a uma educação utilitária que os preparasse para seguirem um ofício (artes).

Não encontrei, infelizmente, a resposta do Reitor a este ofício, mas apenas a resposta do Ministro a este. Através deste ofício recebido podemos deduzir qual foi a resposta do Reitor:

Sendo presente ao regente interino em Nome do Imperador o que V. Exa. Rma. Informa, no seu ofício de 19 do corrente, acerca dos quatro órfãos do ex-Seminário de São Joaquim,, em que por contrato com a Câmara Municipal desta cidade se acham no colégio do professor de primeiras letras Felizardo Joaquim da Silva Moraes; o mesmo regente houve por bem resolver que seja adotada a parte última do parecer de V. Exa. Rma. a respeito dos ditos órfãos, convidando os benfeitores deles a procurar-lhes algum arranjo. O que participo a V. Exa. Rma. para a sua inteligência.

Ofício recebido n. 33 de 23 de abril de 1838

Aparentemente os órfãos do seminário não tinham talento suficiente ou não haviam aplicado-se o bastante para serem aceitos no CPS, pois o reitor propôs que se buscasse uma

outra solução que não a sua admissão no CPS. Encontrei dois recibos, um de 28 de abril e 17 de setembro de 1838, que atestam que o CPS continuou pagando a pensão dos quatro órfãos para o professor Felizardo, pois estes continuavam na sua escola. A situação dos órfãos permanece inalterada até dezembro deste mesmo ano, quando o reitor envia o seguinte ofício para o ministro:

Faço subir ao conhecimento de V. Exa. a lista dos quatro Seminaristas que deste colégio foram removidos para o colégio de Felizardo João da S. Moraes no largo de Santa Rita, os quais tem até agora sido sustentados com mesadas de doze mil reis por cada um ao mês, o que este colégio tem suprido. Sou porém agora informado que aqueles meninos órfãos, no ato da sua remoção, diziam que queriam seguir a profissão de alguma arte. O que participo a V. Exa. para tomar sobre eles uma deliberação conveniente; pois certo que estão absorvendo o que poderia sustentar um ou dois gratuitos neste Colégio de Pedro 2º.

Ofício enviado 13 de dezembro de 1838

Apesar de terem sido destituídos da instituição que os abrigava e instruía, os órfãos, que eram sustentados por uma mesada, eram visto como um fardo, pois o colégio poderia receber mais um ou dois gratuitos com estes recursos. Esta perspectiva é partilhada pelo memorialista do colégio, Dória, que classifica estes órfãos de “peso morto, eterna praga colegial”:

O vice-reitor pedia a Bernardo Pereira de Vasconcellos deliberação conveniente a respeito de quatro antigos seminaristas de São Joaquim, matriculados no colégio particular de Felizardo Joaquim da Silva Moraes, no Largo de Santa Rita. Pagava por aqueles seminaristas o colégio e por 12\$000 cada um os recebia o professor Moraes. “Mas como houvessem no ato da remoção manifestado desejo de seguir a profissão de alguma arte”, entendia o vice-reitor do colégio necessárias providências, pois é certo, dizia o padre Leandro, “que estão absorvendo o que poderia sustentar três ou dois gratuitos neste Colégio de Pedro II”. Insurgia-se o vice-reitor contra aluno peso morto, eterna praga colegial.

Dória, 1997, p. 40.

É interessante notar que ao invés de “poderia sustentar um ou dois gratuitos”, Dória aumenta o número para três ou dois! Pode tê-lo feito por engano, mas também para dar mais

peso à fala do vice-reitor. O que me faz tender para a segunda possibilidade é o fato de Dória chamar os órfãos de “peso morto, eterna praga colegial”. Estes órfãos foram privados da instituição que os abrigava e os instruía, e ainda são considerados um fardo. Por fim, os órfãos, que não foram aceitos no CPS, são encaminhados para um lugar onde podem aprender a arte de fundir tipos.

Tendo o Governo resolvido que os quatro órfãos pertencentes ao Colégio de Pedro Segundo, que se acham atualmente no Colégio de Felizardo Joaquim da Silva Moraes, aprendam a arte de fundir tipos. O regente em nome do imperador há por bem que V. Mce. dê as providências que forem mais apropriadas para que eles vão todos os dias à oficina da Tipografia Nacional, onde se ensina aquela arte; provendo-os o necessário sustento, e vestuário, como melhor lhe parecer. O que participo a V. Mce. em resposta ao seu ofício de 13 do corrente.

Ofício recebido n. 156 de 29 de dezembro de 1838

Este foi o destino dos órfãos pobres do SSJ que não foram aceitos no CPS, mas qual era a origem dos alunos que foram admitidos para o primeiro ano letivo do colégio? Encontrei uma tabela anexa a um ofício enviado de 13 de outubro que traz indícios neste sentido. Este ofício trazia informações que compunham o relatório anual sobre os alunos e esta tabela continha os seguintes dados: o nome dos alunos da 8ª, 7ª, e 6ª aulas, sua naturalidade, sua idade, o estudo de seus pais, o emprego a que se destinam, lugares obtidos nos bancos de honra das diversas aulas, e observações particulares sobre seus progressos. Como o que nos interessa não são os resultados, estes dois últimos itens não me interessam e a coluna “emprego a que se destinam” está toda em branco. Na coluna “estudos dos seus pais” curiosamente foram descritas as suas profissões na maioria dos casos. Reproduzo abaixo a informação das colunas “naturalidade”, “idade” e “estudo dos pais”.

8ª aula: Rio Grande, 12, Tenente Geral; Minas, 12, Fazendeiro; Rio de Janeiro, 11, Fazendeiro; Rio de Janeiro, 15, Fazendeiro; Rio de Janeiro, 11, Cro. Do Paço; Rio de Janeiro, 12, Despachante do Consulado; Rio de Janeiro, 11, Negociante; Rio de Janeiro, 12, Fazendeiro; Rio de Janeiro, 11,

Marquês de S. João Marco; Rio de Janeiro, 15, Viúva; Rio de Janeiro, 10, Negociante; Rio Grande, 13, Negociante; Rio de Janeiro, 15, Negociante; Rio de Janeiro, 11, Negociante; Rio de Janeiro, 14, Viúva; Rio de Janeiro, 12, Fazendeiro; Minas, 12, Doutor; Rio de Janeiro, 14, Negociante; Rio de Janeiro, 14, Fazendeiro; Rio de Janeiro, 11, Fazendeiro; Rio de Janeiro, 15, Viúva; Rio de Janeiro, 12, Fazendeiro; Rio de Janeiro, 12, Brigadeiro; Rio de Janeiro, 11, Viúva; Rio de Janeiro, 12, Fazendeiro; Rio de Janeiro, 12, Comandante de Primeira Linha; Rio de Janeiro, 14, Fazendeiro; Rio Grande, 13, Médico; Rio de Janeiro, 11, Negociante; Rio de Janeiro, 9, M. de S. J. M.; Rio de Janeiro, 12, não tem pai. (31 alunos no total)

7ª aula: Rio de Janeiro, 12, Viúva; Rio de Janeiro, 16, Proprietário; Rio de Janeiro, 13, Viúva; Rio de Janeiro, 15, Fazendeiro. (quatro alunos)

6ª aula: Rio de Janeiro, 15, Fazendeiro; Rio de Janeiro, 14, Fazendeiro; Rio de Janeiro, 15, Nem pai nem mãe; Rio de Janeiro, 17, Fazendeiro. (quatro alunos)

Informações retiradas da tabela anexa ao ofício enviado de 13 de outubro de 1838.

O CPS recebia no ano de 1838 apenas 39 alunos, trinta e um na 8ª, quatro na 7ª, e quatro na 6ª aula. Destes alunos, trinta e quatro eram do Rio de Janeiro, três do Rio Grande, e dois de Minas Gerais. Apenas um aluno tinha 9 anos e outro tinha 10, oito tinham 11 anos, doze tinham 12 anos, três tinham 13 anos, cinco tinham 14 anos, sete tinham 15 anos, um tinha 16; e um com 17: o que dá uma média de idade de aproximadamente 13 anos para os alunos do colégio (12,7). Dezesete alunos foram admitidos com a idade acima de 12 anos, excedendo a qual poderiam ser aceitos apenas com permissão especial do governo – a questão da admissão de alunos com a idade muito maior do que o limite estabelecido foi uma das críticas feitas ao CPS no senado em 1838. Mas o dado mais interessante seria o “estudo dos pais”. Mais da metade dos alunos do colégio são filhos de fazendeiros ou negociantes (vinte e um, sendo destes quatorze filhos de fazendeiros e sete de negociantes, dos trinta e nove alunos – 53,8%). Isso sem contar os filhos de militares (tenente geral, comandante de primeira linha e brigadeiro), um doutor, um médico, um despachante e até de um Marquês! Os únicos que não tem indicados profissões de elite são seis que são filhos de viúvas, um que não tem pai, e outro que não tem pai nem mãe, sendo que estes provavelmente são gratuitos.

4.3.1 Considerações

O destino dos órfãos de extinto SSJ e a origem dos alunos do CPS confirmam o que já vínhamos discutindo. Primeiro, o destino dos órfãos do SSJ comprovam que o CPS não era um lugar para a instrução de pessoas “pobres”: os órfãos não foram aceitos e acabaram sendo direcionados para um local onde poderiam aprender uma arte, já que não estavam aptos para seguir as letras. E, segundo, ficou confirmado pela origem dos primeiros alunos do CPS que, para colocar seu filho no CPS, um pai teria que ter uma boa condição financeira, porque esta criança teria que ter começado a sua instrução jovem, a retribuição anual era cara para os padrões da época, o curso era de sete anos, e, por fim, ao sair do colégio, o aluno não começaria a trabalhar, pois iria cursar alguma academia. O que é comprovado pelo fato de mais de metade dos alunos serem filhos de fazendeiros ou negociantes e outros tantos filhos de indivíduos ocupando profissões de alto status que exigem formação superior.

4.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, defendemos a hipótese de que o currículo do CPS seguia uma tradição acadêmica, enquanto o SSJ uma tradição utilitária. Para tanto, discutimos o que seriam as tradições curriculares para Goodson e quais seriam elas. Partindo desta discussão teórica, analisei os estatutos do SSJ e do CPS, com a intenção de averiguar que tradições seriam seguidas por estes dois estabelecimentos, confirmando a nossa hipótese de trabalho. O SSJ tinha como alunos órfãos pobres que recebiam uma instrução básica e eram preparados para seguir ofícios de baixo status. O seminário chegava a garantir que eles saíssem empregados para terem na forma de ganhar a vida. O CPS, por sua vez, recebia alunos que começaram cedo a sua instrução e eram filhos de pais ricos que podiam pagar a anuidade considerada cara

para os padrões da época. Estes meninos estudavam por um currículo acadêmico, sem qualquer tipo de preocupação utilitária, e, quando concluíam o curso, ganhavam o título de bacharel em letras que garantia a sua entrada nas academias do império sem a necessidade de fazer os exames de preparatórios. O caso destas duas instituições segue a risca a definição das tradições acadêmicas e utilitárias como definidas por Goodson.

No intuito de aprofundar esta discussão, analisei, nas falas dos políticos deste período, as suas opiniões sobre esta questão das diferentes tradições, que apesar de não discutida desta forma não passou despercebida. Eles reconheciam que a instrução dispensada nestes dois estabelecimentos era muito distinta e deveria ser dedicada a pessoas de classes diferentes. Tanto que quando se imaginou que órfãos cursariam o CPS, alguns senadores classificaram isto de uma mistura iníqua e um amálgama monstruoso. E, para confirmar esta percepção dos atores da época, busquei o destino dos alunos do SSJ que ficaram sem a instituição que os acolhia e a origem dos alunos do novo CPS. Os órfãos não foram aceitos no CPS e foram direcionados para um local que lhes oferecesse uma instrução de cunho mais utilitário. E os alunos do CPS eram em sua maioria filhos de fazendeiros e negociantes que podiam pagar a taxa requerida.

5 “TEM DEMONSTRADO A EXPERIÊNCIA”: CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO DURANTE OS PRIMEIROS ANOS DO CPS.

Neste capítulo defenderemos a hipótese de que profissionais envolvidos diretamente com o ensino, que faziam parte do corpo de funcionários do CPS, (professores, o reitor, o vice-reitor e o capelão) constituíam um grupo curricular heterogêneo que se unia para garantir o sucesso do colégio, defendendo os seus interesses e melhorando a sua organização de acordo com a experiência que iam adquirindo. Este grupo curricular, neste processo de defesa dos interesses do estabelecimento e melhoria da sua organização, partiu do que havia sido prescrito nos estatutos (o currículo oficial e pré-ativo do colégio), negociando esta prescrição e realizando o currículo interativo. Para realizar uma análise desta construção social nos primeiros anos do colégios, este capítulo será organizado da seguinte forma: na seção 5.1 faremos uma discussão teórica sobre os grupos curriculares e a construção social do currículo; na seção 5.2 argumentaremos como os profissionais do CPS constituíram um grupo curricular e as especificidades deste grupo. Nas seções 5.3 e 5.4, já partiremos para a análise da construção social do currículo por parte deste grupo curricular, sendo que na primeira destas duas seções discutiremos as mudanças pontuais propostas pelo grupo com base na sua experiência e, na segunda destas seções, realizaremos uma análise das duas reformas ocorridas no período estudado, uma que partiu do Ministro e outra que foi concebida pelo grupo curricular. Por fim, na seção 5.5, faremos as considerações finais sobre esta discussão.

5.1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO PELOS GRUPOS DISCIPLINARES

A concepção de escolarização defendida por Ivor Goodson, que está sendo discutida ao longo de todos os capítulos desta dissertação, está por trás do foco de pesquisa por ele

proposto para o estudo da construção social e política das matérias escolares por atores que utilizam uma variedade de recursos para perseguir as suas missões individuais e coletivas. A função social da escolarização, enquanto um mercado de identidades sociais e demais categorias padronizadas, estabeleceria parâmetros, perspectivas e incentivos para estes atores na construção das matérias escolares.

Na nossa investigação, a atividade destes atores pode ser melhor entendida enquanto indivíduos ou coletivos com “carreiras” e “missões” que dependem de recursos e suporte ideológico de fontes externas. A interface entre atores “internos” às matérias e suas relações externas é mediada através da busca de recursos e suporte ideológico.

GOODSON, 1996, p. 131

Goodson faz uma distinção aqui entre **questões internas** a cada comunidade disciplinar e suas **relações externas**. Estas **questões internas** estão associadas à proposta de Goodson para a análise da história das matérias escolares, que enfatiza o papel que os grupos profissionais, tal como a comunidade disciplinar formada por professores de uma determinada matéria escolar, desempenham na construção social do conhecimento. As matérias escolares são constituídas por grupos de elementos individuais com identidades, valores e interesses distintos. Goodson utiliza a definição de Bucher e Strauss de “profissões” enquanto “amalgamas imprecisos de segmentos que buscam formas diferentes e mais ou menos delineadamente reunidos sob um nome comum, num período particular da história” (1961, p. 325-334). Utilizando esta definição, Goodson afirma o seguinte sobre as matérias escolares:

No estudo das matérias escolares, desenvolver a analogia com o modelo de Bucher e Strauss significa ver os grupos curriculares e as comunidades disciplinares como essencialmente “arenas de conflito”. Nós não vemos, portanto, as matérias como grupos homogêneos contínuos cujos membros compartilham valores e visões monolíticas e similares sobre seus papéis, interesses comuns e identidades. Pelo contrário, as matérias devem ser vistas como constituída de subgrupos, segmentos e facções em conflito. A importância destas facções variará consideravelmente ao longo do tempo.

GOODSON, 1996, p. 33

Estas **questões internas** de cada comunidade disciplinar, competições por recursos e apoio ideológico, precisam ser compreendidas como parte de um conjunto de influências sociais muito mais amplas, que Goodson classifica de **relações externas**. As relações externas com as burocracias educacionais e os constituintes externos foi discutida na seção 3.3 desta dissertação. No capítulo 3, vimos como as burocracias educacionais têm, na maioria dos casos, o poder de administrar e manipular as categorias institucionais e os padrões de estruturação a elas associados. No caso que estamos estudando, não foi diferente.

Utilizar a analogia de Bucher e Strauss para entender as comunidades disciplinares e os grupos curriculares, significa entendê-los como um “movimento social” que comporta uma variedade de “missões” ou “tradições” distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções. A importância destas facções varia consideravelmente de acordo com o período em questão: associações relacionadas com as matérias escolares, assim como as profissões, muitas vezes se desenvolvem num momento particular no qual o conflito sobre o currículo se intensifica. Isto seriam as **questões internas** às comunidades disciplinares a que se refere Meyer, no entanto, como já foi colocado, estas devem ser analisadas lado a lado com as **relações externas**. As matérias escolares estão situadas dentro de estruturas do sistema educacional que são determinantes na sua organização e realização. Nos seus estudos, Goodson estudou a promoção e a definição de matérias escolares do secundário na Inglaterra e estes estudos apontaram para a importância de aspectos da estrutura do sistema educacional no entendimento das ações nos níveis individuais, coletivos e relacionais.

Torna-se claro que assim como a busca de novas fontes nos leva a um território negligenciado, a busca por uma modalidade de estudo associada também vai requerer métodos pouco utilizados ou pelo menos pouco integrados no estudo da escolarização. São necessários métodos que nos permitam estudar como o currículo se impõe em experiências e atividades sociais de determinados grupos. Explorar o currículo enquanto uma construção social nos permite estudar, ou melhor demanda que nós

estudemos, a intercessão da biografia individual e da estrutura social. A emergência do currículo enquanto um conceito veio da preocupação em dirigir e controlar atividades de sala de aula de professores e alunos. A definição do currículo desenvolveu-se ao longo do tempo como parte de um padrão institucionalizado e estruturado de escolarização estatal. Nossos métodos devem, portanto, possibilitar a análise de vidas individuais e biografias assim como de grupos sociais, estruturas e forças.

GOODSON, 1994, p. 23

Por estas razões, Goodson propõe o uso de uma variedade de métodos, desde história de vida de professores individuais até histórias de matérias escolares nas quais a interação de grupos e estruturas é analisada. O problema é que a relação entre o individual e o coletivo é perenemente elusiva e a dificuldade central ao tentar uma análise integrada estes dois níveis é lidar com diferentes modos e níveis de consciência e a forma como eles se relacionam. Este problema, ao se tentar entender a simbiose entre o individual e a estrutura social, faz-se presente quando tentamos identificar as finalidades gerais do currículo ou da escolarização, pois discernir regularidades, recorrências ou padrões é particularmente difícil e fugidio no nível da vida (e consciência) individual. Goodson cita o trabalho muito interessante de Walter Feinberg para ajudar nesta questão. Este autor notou que os objetivos individuais podem ser associados aos indivíduos pensados isoladamente, mas também podem ser associados a estes mesmo indivíduos em sua relação com os outros através de atos ou instituições. O autor fornece um exemplo que torna seu argumento mais claro. Este exemplo refere-se ao caso particular dos norte-americanos que colonizaram o “velho oeste”:

Alguns foram para escapar de dívidas, outros para fazer fortuna; alguns foram para plantar e colher, outros em busca de ouro, ou para vender mercadorias; alguns foram como soldados, outros como caçadores. Ainda que seja perfeitamente apropriado falar sobre a continuidade de qualquer série de atos realizados por indivíduos em termos de um objetivo é igualmente apropriado falar em toda uma série de atos realizados por diferentes indivíduos em relação com os atos do governo que apoiaram os primeiros, como o Homestead Act e a construção de malha ferroviária, em termos de um objetivo geral de povoar o oeste. É neste sentido que podemos dar significado a todos estes atos e percebê-los como alguma forma de evento contínuo e significativo. De qualquer forma, é igualmente apropriado falar do objetivo como começando com o movimento dos primeiros colonos

para o oeste, apesar destas pessoas não terem a mais vaga idéia do significado histórico mais amplo dos seus atos.

GOODSON, 1994a, p. 24

Entendidas desta forma, os objetivos gerais da escolarização e todo o contexto estrutural das matérias escolares podem ser vistos do ponto de vista dos atores sociais como as “regras do jogo”. Estas estruturas emergiriam em momentos particulares da história, por razões particulares, e, enquanto não mudassem, elas agiriam como um legado estrutural que constrangeria, mas ao mesmo tempo estimularia, os atores contemporâneos. Algumas destas estruturas, ou padrões de estruturação como Goodson costuma classificá-los, são enfatizados na análise realizada pelo autor sobre a história das matérias escolares inglesas: as avaliações externas, os padrões de alocação de recursos, planos de carreira e questões salariais, hierarquia de status, condições de trabalho e etc. Estas constituiriam as “regras do jogo”, que influenciariam fortemente os objetivos ou, no termo que Goodson costuma utilizar, **missões** dos grupos disciplinares. Esta influência se daria porque estas estruturas restringiriam a ação daqueles que fossem contra elas e serviria como incentivo para aqueles que a elas se adaptassem.

Aqui temos um ponto de contato com as categorias padronizadas propostas por Meyer. Goodson afirma que a alocação de recursos, a distribuição financeira, a atribuição de status, e a construção da carreira (as regras do jogo) são tanto **práticas estruturadas** quanto **práticas institucionalizadas**. O que Goodson define como a **missão central** dos grupos disciplinares é a criação de uma retórica que se utilize de categorias que tenham credibilidade na mente do público e seja favorecida pelas estruturas que regulam status, recursos, carreiras e etc. O que acontece é que normalmente “as regras do jogo” são tanto práticas estruturadas (estruturas) quanto institucionais (categorias com credibilidade na mente do público). Os grupos disciplinares devem, portanto, desenvolver retóricas de legitimação que garantam suporte ideológico e recursos por parte das burocracias educacionais e constituintes externos.

É importante reforçar que, apesar do caráter coercivo destas práticas estruturadas e institucionalizadas, esta não é, de forma alguma, uma relação de dominação. Dominação, como definido por Goodson, é o exercício direto de poder por grupos dominantes – aqui temos mais uma relação de mediação. Estas práticas são mediadas por atores educacionais, que utilizam a retórica e as mudanças que emanam da sociedade mais ampla para realizar seus objetivos e missões no seu local de trabalho e na sua localidade. Torna-se essencial, portanto, distinguir dominação de estrutura e mecanismos de mediação.

5.2 O GRUPO CURRÍCULAR COMPOSTO PELOS FUNCIONÁRIOS DO COLÉGIO DE PEDRO SEGUNDO

A criação do CPS foi iniciativa de Bernardo Pereira de Vasconcellos, um membro da burocracia estatal que tinha poder para criar um estabelecimento deste porte e administrar as categorias institucionais para garantir a legitimidade necessária para a manutenção de sua criação. Sem dúvida o seu cuidado e supervisão enquanto esteve no cargo de Ministro do Império foram também essenciais para o sucesso inicial do CPS. Mas, em 16 de abril de 1839, no segundo ano letivo do colégio, ele deixou o cargo. Tudo aponta para a hipótese de que este foi um dos fatores mais importantes que levaram à crise de legitimidade pela qual passou a escola na segunda metade de 1839 (ver no capítulo anterior os questionamentos feitos com relação ao CPS feitos por senadores contrários à sua criação). Mas se este colégio dependesse apenas da proteção de Vasconcellos, ela provavelmente teria sucumbido a esta crise. No entanto, não foi isso que aconteceu, e, em grande parte, devido aos funcionários do colégio.

Com a criação do CPS, as rédeas do colégio foram entregues à figura do reitor, que, de acordo com os estatutos, deveria reunir os professores no Conselho Colegial:

Art. 2º. O Reitor na 1ª segunda feira de cada mês congregará em Conselho Colegial o Vice-Reitor, Capelão, e Professores, para com eles se

ocupar de tudo o que interessar ao Colégio, tomando nota das observações, que ocorrerem.

Estatutos originais do CPS, anexos ao regulamento n. 8 de 31 de janeiro de 1838.

No entanto, apesar desta determinação dos estatutos, existem poucos indícios de que estas reuniões realmente ocorressem desta forma específica. O único reitor no período estudado que costumava relatar nos seus ofícios discussões que tinha com os professores foi o vice-reitor Padre Leandro Rebello Peixoto e Castro, que assumiu a reitoria durante um período significativo:

No exercício da reitoria o vice-reitor de vez em quando, antecipando Congregação, reunia os professores para ouvi-los sobre interesses do ensino no colégio; de tais reuniões dando conta a Bernardo de Vasconcellos.

DÓRIA, 1997, p. 42

Apesar destas reuniões oficiais não terem vingado, é indiscutível que, como veremos neste capítulo, os reitores estavam em constante diálogo com os professores, muitas vezes fazendo o intermédio entre eles e o Ministro do Império através dos seus ofícios.

Minha hipótese de trabalho deste capítulo é que o reitor junto com os professores, vice-reitor e capelão constituíam um grupo curricular que se uniu para defender os seus interesses em comum, que no caso seria principalmente o bom andamento do colégio. Como afirma Goodson este não seria um grupo homogêneo, que defenderia como um todo a mesma concepção de instrução secundária ou concordaria em todas as questões relativas à organização do colégio, mas um agrupamento heterogêneo que discordaria entre si em muitos aspectos, tendendo a se unificar quando o problema em questão envolvia a defesa do estabelecimento no qual trabalhavam. O reitor, por ser a figura central do colégio e aquele que mantinha contato direto com o Ministro do Império, seria o líder deste grupo²¹.

²¹ Sendo assim, ao longo desta dissertação, a referência será este grupo curricular: as questões internas a este grupo e as suas relações externas. Destaco essa consideração, porque Goodson, normalmente nos seus trabalhos,

Neste momento inicial, que constitui o recorte da nossa pesquisa, haveria um professor para cada matéria, portanto a idéia de comunidades disciplinares, pensadas dentro desta instituição, dificilmente se aplicaria (o que não quer dizer, de forma alguma, que não existissem comunidades disciplinares em contextos mais amplos, como, por exemplo, nos países europeus). Como está explícito na hipótese que defendo neste capítulo, os funcionários se agrupariam para defender os interesses do estabelecimento do qual eles faziam parte. Isso não quer dizer, de forma alguma, que os professores, individualmente, não defendessem os interesses da sua matéria. Como veremos, os professores defendiam a importância das suas matérias e pediam mais horários e materiais para elas.

Neste capítulo, analisaremos como este grupo curricular, composto pelos professores, capelão, vice-reitor e reitor, participou do que Goodson chamaria de uma construção social do currículo por parte dos elementos internos à escola. Podemos observar esta construção social de duas formas: primeiro, nas propostas de mudanças para melhorar a organização do colégio feita por este grupo curricular com base na sua experiência (seção 5.3). E, segundo, comparando duas reformas dos estatutos realizadas durante o período estudado, sendo que uma foi concebida pela burocracia estatal e outra pelo grupo curricular dos funcionários do CPS. Na reforma concebida pelo grupo curricular dos funcionários do CPS, temos o parecer de cada um dos professores sobre a organização do colégio. As defesas das matérias que lecionam ficam bem explícitas nestes pareceres (seção 5.4).

5.3 AS MUDANÇAS PROPOSTAS COM BASE NO QUE “TEM DEMONSTRADO A EXPERIÊNCIA”

Durante os primeiros anos do CPS, muitas vezes a aplicação dos estatutos gerava alguns problemas e dúvidas. Frente a isso, o reitor e os professores faziam propostas com base

utiliza como referência as comunidades disciplinares. Julguei que, para os objetivos desta pesquisa, seria mais interessante usar como referência o grupo curricular composto pelos funcionários envolvidos com o ensino nesta instituição.

no que “tem demonstrado a experiência” (como veremos, esta é uma expressão que aparece algumas vezes nos ofícios). Nesta seção só discutiremos as mudanças relativas ao método simultâneo, às matérias e às questões a elas relacionadas – mudanças meramente burocráticas sem implicações para o ensino não nos interessam neste momento.

5.3.1 Adaptando-se à simultaneidade

O método adotado pelo colégio, a simultaneidade, era uma nova forma de organizar a instrução (ver capítulo 2), e tanto os pais dos alunos quanto os funcionários do CPS não sabiam ainda como proceder em certos casos. Muitos pais, ainda acostumados com o sistema de cadeiras avulsas, fizeram requerimentos pedindo para matricular seus filhos em apenas algumas cadeiras. Como não havia nada que proibisse explicitamente isso nos estatutos, estes requerimentos foram aceitos pelo reitor. O problema é que este procedimento ia contra o método simultâneo e causaria problemas para a sua execução. Percebendo-se disso, o Reitor decidiu tirar a dúvida diretamente com o Ministro:

Tendo afluído inúmeros pretendentes a matricular-se tão somente em diversas e singulares aulas; cujos requerimentos foram a princípio admitidos; duvidando porém eu hoje qual seja o pensar de V. Excia. a este respeito; rogo a V. Excia. mui particularmente uma declaração, que me sirva de regra geral para tais pretensões; consideradas ou tão somente às aulas em atual exercício ou quaisquer outras que se abrirem.

Ofício enviado de 8 de maio de 1838.

A resposta do Ministro foi a seguinte:

Em resposta ao ofício que V. Exa. Revma. me dirigiu na data de 8 do corrente, no qual deseja que lhe comunique os meus sentimentos a cerca da admissão de alunos que pretendam matricular-se tão somente em diversas e singulares aulas do Colégio de Pedro Segundo; tenho que significar a V. Exa. Revma. que admissões tais não podem por ora ter lugar, assim relativamente às aulas em atual exercício, como as que vierem a tê-lo.

Ofício recebido n. 46 de 10 de maio de 1838.

Foi expressamente proibido, portanto, a admissão de alunos a apenas algumas cadeiras específicas – o aluno teria que se matricular no curso completo se quisesse estudar no CPS. Mas, mesmo esta medida, não deixou clara esta decisão e a conseqüente diferenciação entre o currículo seriado multidisciplinar adotado no CPS e o sistema de cadeiras avulsas, pois certos professores fizeram uma proposta, em 1839, ao ministro que indiretamente ia contra o método adotado.

Domingos José Magalhães havia sido nomeado professor de filosofia desde o início de 1838 e, por não ter aceitado o exercício interino da cadeira de desenho, ficaria sem trabalhar e, conseqüentemente, sem receber até 1842, quando começaria a 2ª aula no colégio e, junto com ela, o ensino de filosofia. Partiu dos professores, inclusive do próprio Magalhães provavelmente, uma proposta na qual o ensino de filosofia e retórica teria início no corrente ano. Inicialmente, eu havia encontrado apenas a resposta do ministro à proposta dos professores, mas, posteriormente, encontrei em Dória a transcrição dos ofícios enviados pelo colégio – o que me ajudou a reconstituir o que aconteceu:

No exercício da reitoria, o vice-reitor de vez em quando, antecipando a Congregação, reunia professores para ouvi-los sobre interesses do ensino do Colégio; de tais reuniões dando conta a Bernardo de Vasconcellos. Dizia-lhe, por exemplo, a 14 de fevereiro de 1839, que os professores do colégio desejavam ver em andamento as aulas de filosofia e retórica. “Reflexionavam que seria muito honroso ao colégio que o número das aulas se ajuntasse de fato a de filosofia, que no resto da cidade eram pouco freqüentadas e a de retórica, de que na cidade nenhuma aula havia”. Os professores lembravam “que se devem ter todo o cuidado em conservar o professor Magalhães (o futuro Visconde de Araguaia), o gênio da filosofia, que não sendo ocupado, 1839, podia ser que se desviasse da ocupação para que tinha sido nomeado”.

DÓRIA, 1997, p. 42

Os professores pareciam desejar que tivesse início o exercício destas duas cadeiras por dois motivos: primeiro, porque a cidade estava carente do ensino destas duas cadeiras; e,

segundo, porque o professor Magalhães estava sem exercício, apesar de já nomeado, e colégio poderia perdê-lo. O problema, como já foi colocado, é que as aulas destas duas matérias só começaria na 2ª aula (teoricamente em 1842) – se ela começasse este ano, seria para alunos avulsos – o que já havia sido proibido no colégio. O próprio reitor apontou este problema:

Entretanto, o vice-reitor julgava dever ponderar ao ministro que “dentro do colégio ainda não havia alunos prontos a cursar tais aulas de 2ª classe, somente por externos avulsos podendo ser freqüentadas, necessário, porém, dispensar a portaria ministerial proibindo a freqüência de externos avulsos”. Acrescia igualmente para o bom andamento das aulas a criar a carência absoluta de compêndios das disciplinas nela lecionáveis.

DÓRIA, 1997, p. 42

A proposta, que parece ter vindo de um grupo de professores, não foi sequer apoiada pelo reitor que apontou vários problemas para a sua execução, sendo o principal deles que estas matérias só poderiam ser cursadas por alunos externos avulsos e isso estava proibido. Esta proposta foi diferente de todas as outras feitas pelos professores em conjunto com o Reitor, pois ela não era uma mudança proposta com base em problemas encontrados na prática, mas com base no interesse de um único professor que ameaça abandonar a instituição por não ter ainda entrado em exercício. O resultado foi a não aprovação da medida por parte do ministro:

Não sendo possível a abertura das aulas de Filosofia e Retórica no corrente ano, por não haverem os necessários compêndios, além de outras razões, não mereceu a aprovação do regente, em nome do imperador, a que este respeito propuseram os Professores deste Colégio, e V. Mce. comunicou em ofício de 14 de fevereiro próximo passado.

Ofício recebido de 2 de março de 1839.

O método simultâneo era uma novidade e os funcionários do CPS se depararam com outras dificuldades ao aplicá-lo, tanto que outros inconvenientes foram observados na prática e ainda teriam que ser remediados. Em 1840, frente a uma onda de mudanças causada pela

Reforma do Ministro Galvão, o Reitor de então fez a seguinte proposta tendo em vista a melhor aplicação do método simultâneo:

Tenho a honra de representar a V. Exa. a conveniência de se adotarem também como artigos dos Estatutos deste colégio os seguintes:

1º Que só possa ficar aprovados nos exames gerais o aluno que satisfizer em cada uma das aulas de seu ano; de sorte que embora mereça ele plena aprovação em três aulas, se não for aprovado na quarta ficará reprovado.

2º Que os prêmios se não dêem por aulas, mas por anos de estudo, de sorte que em cada ano de estudos haja só três prêmios e três menções honrosas, distribuídos na razão direta do número de pontos que os alunos houverem obtido nos bancos de honra das diversas aulas do seu ano: para o que se valerá seis pontos o primeiro lugar de cada banco de honra, cinco o segundo, quatro o terceiro, três o quarto, dois o quinto, um o sexto.

A priori se vê, Exmo Sr, que estas providências terão o mérito de ser harmônicas com a base do ensino neste colégio, que é a simultaneidade, e *tens-me demonstrado a experiência* o quanto são com efeito indispensáveis.

No ano passado obteve um primeiro prêmio um péssimo aluno, que para aqui entrara sabendo latim, e que não tinha estudado mais nada.

Ofício enviado de 26 de março de 1840 (grifo sublinhado do autor, grifo em itálico meu).

O colégio ainda se adaptava ao método da simultaneidade – que era novo em termos de instrução pública. As matérias deveriam ser estudadas simultaneamente e organizadas pelos anos do curso: a aprovação neste sistema não deveria dar-se por matéria, mas por ano. Da mesma forma, os prêmios deveriam ser dados por ano e não por matéria – ou poderia acontecer, como relata o reitor, de um aluno reprovado em todas outras matérias ser premiado na única em que foi aprovado. Estas são as medidas propostas pelo reitor com base na sua experiência, que revelou esta contradição entre a forma de aprovação e distribuição de prêmios e o método (simultaneidade) adotado pelo colégio.

5.3.2 As mudanças propostas sobre as matérias e questões relacionadas com a sua organização

A primeira mudança realizada foi fruto do primeiro relatório apresentado pelo reitor ao ministro, que tinha em anexo tabelas com o desempenho inicial dos alunos (não encontrei todas). Sobre o andamento moral e literário do colégio, é dito o seguinte:

O andamento, e estado moral, e literário do Colégio mostram os mapas semanais que por cópia envio. Enquanto as aulas elas se abriram no dia 2 de maio. Abriram-se reunidas 8^a e 7^a pelo pequeno número de estudantes desta última, tanto internos como externos, que sucessivamente tem entrado. Hoje marcham separadas, estando em exercício a 8^a, 7^a, e 6^a. Houveram nos primeiros dias algumas irregularidades por falta de compêndios, principalmente para a aula de Gramática Latina.

Passagem do primeiro relatório apresentado pelo Reitor ao Ministro.
Ofício enviado de 28/05/1838

Na resposta ao primeiro relatório do reitor de 28 de maio de 1838, o Ministro dá algumas sugestões para solucionar os problemas encontrados:

Quanto ao estado moral e literário do colégio, fica o mesmo regente interado do conteúdo nos mapas, e das observações feitas por V. Exa. Revma.. Atendendo porém que os alunos aprovados para a sexta aula não tem conhecimentos de geografia, de música e de aritmética para que possam ficar sabendo as matérias no fim do ano, com as poucas lições que nos Estatutos lhe estão marcadas; bem como eles sabem mais latim do que lhes é preciso para o grau de adiantamento dessa aula, persuade-se o mesmo Regente que se lhes pode dispensar as cinco lições de latim da tarde, dando-lhes em vez delas mais uma de aritmética, uma de música e duas de geografia, e para a melhor divisão dessas horas remete a inclusa tabela que você fará executar.

Ofício recebido de 06 de junho de 1838

Portanto, o ministro, através da sua leitura das tabelas anexas ao relatório do reitor e dos comentários feitos sobre ela, decidiu mudar a distribuição das lições semanais da sexta aula. Esta tabela que explicita o resultado dos alunos em cada uma das matérias não foi encontrada por mim, mas, de qualquer forma, os alunos já pareciam ter um conhecimento

razoável de latim (que teoricamente teria 10 das 24 lições semanais desta aula) enquanto estavam apresentando dificuldades na geografia, música e aritmética (que contavam, respectivamente, com uma, duas e uma lições por semana). A proposta era tirar cinco das dez lições do latim nesta aula e passar duas para geografia, duas para aritmética (duas, e não uma como o Ministro apontou erroneamente no seu ofício conforme mostra o quadro abaixo) e uma para música. A tabela, com a nova distribuição, é a seguinte:

Tabela para as lições da 6ª aula do Colégio de Pedro Segundo,
à que se refere o Aviso desta data

Manhã	Desenho	Segundas, terças, sextas e sábados.	08h00 às 09h00
	Francês	Quartas.	
	Aritmética	Segundas, terças e sextas.	09h10 às 10h10
	Música	Quartas e sábados.	
	Latim	Segundas, terças, quartas, sextas e sábados.	10h20 às 11h20
Tarde	Geografia	Segundas, quartas e sábados.	13h30 às 14h30
	História	Terças e sextas.	
	Grego	Segundas, quartas e sextas.	14h30 às 15h30
	Música	Sábados.	

Aqui temos a primeira mudança no que foi prescrito pelo estatuto em termos da organização das cadeiras e da distribuição das lições semanais. Esta mudança é muito significativa, pois foi uma questão identificada na prática escolar (facilidade dos alunos para certas matérias por já ter uma familiaridade maior com elas e dificuldade com outras não antes trabalhadas) que gerou esta mudança. Começava a construção social interativa do

currículo, onde o que foi prescrito é mediado pelos atores sociais envolvidos na realização cotidiana do currículo.

Infelizmente, para o ano de 1839 só temos os ofícios do Ministro recebidos pelo CPS, o que dificulta um pouco a compreensão do diálogo entre o ministro e o reitor e, conseqüentemente, a reconstituição das mudanças e das motivações que levaram a estas. No entanto, ainda assim é possível reconstituir algumas mudanças interessantes no currículo do colégio este ano. Algumas mudanças são realizadas devido a questões que estão emergindo na prática cotidiana do colégio:

Há por bem que V. Mce. Informe ouvindo o Conselho Colegial, se convirá suprimir na 8ª aula algumas lições de Geografia e Desenho para substituí-las por lições de escrita e ortografia, visto que não tendo ainda os alunos assentado a mão na escrita, esta se torna péssima, ao tomando eles apontamentos das lições nas aulas. E convindo averiguar qual seja o melhor método para ensinar a língua latina, se o usado nos colégios da França, ou em nossas escolas; fará V. Mce. ensaiar este último, ouvindo antes o mesmo Conselho.

Ofício recebido de 02 de janeiro de 1839

A informação, de que a letra dos alunos da 8ª aula encontrava-se muito ruim, foi, sem dúvida, fornecida por alguém do colégio, ou o reitor ou algum professor em um relatório. Esta informação pode ter sido acompanhada ou não da proposta de se marcar uma lição de desenho caligráfico na 8ª aula, este dado não é essencial para a nossa discussão – o que importa é que uma observação de um professor da oitava aula propiciou uma mudança no currículo. A causa da mudança no currículo oficial foi algo surgido no currículo em ação. Além do mais, a proposta, independente da sua origem, seria discutida pelos professores no Conselho Colegial, nesta instância os professores decidiriam o que achassem melhor, sendo que o Ministério apenas confirmaria esta decisão (na enorme maioria das vezes).

Depois de realizar a consulta com os professores, o Reitor respondeu com um ofício do dia 26 de janeiro, ao qual não tivemos acesso. Mas a resposta do Ministro em 30 de janeiro nos ajuda a reconstituir esta lacuna no diálogo:

O Regente em nome do imperador, à vista do que V. Mce. pondera, no seu ofício de 26 do corrente, em consequência da conferência que tivera com a maior parte dos professores deste colégio: há por bem aprovar que se acrescente uma lição de desenho de letra às duas, que os estatutos marcam, de desenho lineal. O que lhe participo para sua inteligência e execução.

Ofício recebido de 30 de janeiro de 1839

O reitor consultou os professores e este conselho colegial decidiu pela inclusão de uma lição de desenho caligráfico na 8ª aula. Um problema observado na prática gerou uma proposta para solucioná-lo, esta proposta foi discutida pelos professores e o reitor, que decidiram implementá-la. Foi uma mudança necessária no currículo frente a problemas enfrentados na prática. No entanto, nem sempre havia um consenso entre os professores e o reitor.

No final de 1839 o colégio enfrentava uma crise e uma das coisas que foi questionada era a legitimidade dos estatutos (com veremos abaixo). O ano de 1840 teve início com uma grande reforma, que chamaremos de Reforma do Ministro Galvão, por ter sido iniciativa deste pelo que apontam os indícios. Esta reforma abriu a porta para a proposta de outras mudanças nos estatutos e estas sim foram iniciativa unicamente do reitor que percebeu sua necessidade com base na sua experiência:

Tenho a honra de representar a V. Exa. a conveniência de se adotarem como artigos dos Estatutos deste Colégio os seguintes:

1º Que o Vice-Reitor possa impor todos os castigos, menos unicamente a exclusão do colégio. – Na verdade, Exmo declarando os estatutos que ao vice-reitor compete inspecionar especial e imediatamente quanto respeitar ao ensino e à disciplina, parece repugnante que só se lhe concedam os mesmos meios repressivos que aos inspetores de alunos.

2º Que no fim de cada mês haja exames gerais, mas não públicos, para se averiguar o estado de adiantamento de todos os alunos. – O haver exames cada mês, parece que fará com que os alunos mais se esmerem nos seus

estudos; e não serem públicos estes exames, parece que fará com que os examinadores sejam mais conscienciosos nas suas perguntas.

3º Que haja por dia cinco horas de trabalho nas salas de estudo. – Atualmente há só quatro, duas das 6 às 8 da manhã, e duas das 7 às 9 da noite; mas *tem demonstrado a experiência* que os alunos precisam estudar também de uma hora às duas, para rememorarem e assentarem as explicações que de manhã ouvem nas aulas, e de que dificilmente se lembrarão, se chegarem até de noite sem pensar nelas: o que é tanto assim que os alunos aplicados quase sempre me pedem que ordenem silêncio à hora supra-indicada.

V. Exa. determinará o que houver por bem.

Ofício enviados de 26 de março de 1840 (grifos meus)

O regente em nome do imperador, a quem foi presente a matéria dos três artigos, que fazem objeto do ofício de V. Mce., com data de 26 do mês passado: há por bem aprovar que o segundo e o terceiro sejam adotados como artigos dos estatutos do Colégio de Pedro Segundo. O que participo para sua inteligência e execução.

Ofício recebido de 24 de abril de 1840, este ofício encontra-se anexo ao ofício recebido de 04 de junho de 1840.

Este é um exemplo óbvio de mudança nos estatutos proposta pelo reitor com base na sua experiência no colégio (“tem demonstrado a experiência”) e aprovada, mesmo que parcialmente, pelo ministro. A mudança realizada neste caso é muito significativa: a realização de avaliações todo mês é uma alteração muito substancial na dinâmica curricular do colégio.

Junto com esta proposta – em outro ofício, mas neste mesmo dia – o Reitor propôs mudanças para melhor adaptar os estatutos ao método simultâneo (já analisadas na seção anterior). As mudanças neste curto espaço de tempo foram tantas que a secretaria de negócios do império pediu, por meio de ofício de 15 de maio, uma lista de todas as alterações realizadas nos estatutos. O ofício com a lista em anexo é datado de 18 de maio de 1840: são 14 mudanças desde a abertura do colégio até a data do ofício, duas delas ocorreram em 1838, três em 1839 e nove em 1840.

5.4 A REFORMA DO MINISTRO E A REFORMA PROPOSTA PELOS PROFESSORES

Durante o período estudado, além das mudanças pontuais realizadas por propostas do reitor e dos professores, houve duas reformas de cunho mais geral realizadas nos estatutos do CPS. A primeira delas parece ter sido, como veremos, iniciativa do Ministro do Império, que também parece tê-la idealizado e a segunda proposta inteiramente pelos professores e pelo reitor do colégio. Analisarei estas duas reformas, em especial a segunda, na qual podemos identificar as posições daqueles que integram o grupo disciplinar do CPS.

5.4.1 A “Reforma do Illmo. e Exmo. Sr. Ministro do Império Manoel Antônio Galvão” e a nova organização das matérias.

A primeira reforma realizada nos estatutos do CPS aconteceu em 1840. Em ofícios de 31 de janeiro e 1º de fevereiro, o Reitor faz uma proposta de uma nova organização das cadeiras, que estaria associada a um novo plano de estudos para o colégio, no qual o curso teria apenas seis anos. A distribuição das matérias pelos anos mudaria significativamente e até mesmo os títulos dos professores mudariam.

Não sabemos o que gerou esta proposta de mudança tão radical. Não temos os ofícios recebidos de 1840, mas nestes mesmos do ano passado não houve qualquer menção a esta mudança e nenhum dos dois ofícios, tanto o do dia 31 de janeiro quanto o do dia 1 de fevereiro, responde a nenhum aviso do ministério. O ofício do dia 31 começa da seguinte forma “em observância à ordem verbal que de V. Exa. recebi hoje, tenho a honra de remeter as duas tabelas [...]” – o que indica que o ministro e o reitor se encontram no dia 31, provavelmente para discutir estas mudanças. Ela foi aprovada com rapidez e já foi colocada em prática no dia 3 de fevereiro, quando foram colocadas em exercício.

Estas mudanças foram colocadas em prática e, em 1º de março, foram oficializadas, não enquanto mudanças nos estatutos, mas enquanto um decreto que determinava os ordenados dos professores de cada cadeira e as matérias que seriam lecionadas em cada um dos anos do curso. Estas mudanças são chamadas numa das fichas do livro de nomeações de “Reforma do Illmo. e Exmo. Sr. Ministro do Império Manoel Antônio Galvão”. Emílio Joaquim da Silva Maia, professor de ciências naturais, já havia começado a lecionar a sua própria cadeira desde 1839 (a matéria história natural na 5ª aula), mas com a mudança ele só daria aula de história natural a partir do 5º ano. Em 1840, só entrariam em exercício os quatro primeiros anos do curso, portanto:

1840 – Fever. – 3 – Este ano, como não entrou em exercício, pela reforma do Illmo. e Exmo. Sr. Ministro do Império Manuel Antônio Galvão, a aula de história natural, lecionou aritmética no segundo ano de então, em vez do Dr. Lino Antônio Rebello, recebendo a terça parte do ordenado deste (que era 800,000 reis).

Primeiro livro de nomeações do CPS, ficha n. 5 – Emílio Joaquim da Silva
Maia

O fato de o Reitor ter se encontrado pessoalmente com o Ministro no dia 31, ao invés de pedir o parecer por meio de um ofício como costumava fazer, e esta passagem referindo-se a estas mudanças enquanto a “reforma do ministro Galvão” fazem-me pensar que esta reforma, apesar de realizada em conjunto com o reitor, foi, pelo menos em alguns pontos, uma imposição do ministro. Tanto que o mesmo livro de nomeações, ao referir-se à próxima reforma do colégio que aconteceria no ano seguinte, coloca da seguinte forma:

1841 – Janeiro – 21 – Em ofício desta data, propôs, como reitor, o plano de estudos que foi adotado no decreto de 1º de fevereiro

Primeiro livro de nomeações do CPS, ficha n. 3 – Joaquim Caetano da Silva

Aqui se faz questão de enfatizar que a reforma de 1841 foi proposta pelo reitor, enquanto a de 1840 era a “reforma do ministro”. Infelizmente, não encontrei o decreto de 1º

de março de 1840 nem dentre os ofícios, nem na Coleção de Leis do Império. Em todo caso, sabemos que este decreto foi enviado para ciência e execução num ofício recebido de 14 de março e temos a resposta do reitor do dia 26 de março a este ofício: ele se mostrou perplexo com os ordenados de alguns professores e com dúvidas quanto ao pagamento. Apesar de não termos este decreto, podemos saber o que ele mudou devido a um ofício de 04 de junho de 1840, que relatava todas as mudanças realizadas nos estatutos. As mudanças causadas por este decreto foram aquelas que já apontamos: os ordenados dos funcionários, reformulação das cadeiras que são responsabilidade de cada professor, novo plano de estudos com um curso de seis anos, e nova distribuição das matérias pelos anos.

Outro indício muito forte de que esta reforma teria sido idealizada pelo ministro, e não pelo reitor e pelos professores, é o fato de que no ano seguinte seria pedido a ele que fizessem uma exposição dos inconvenientes encontrados no ensino das suas cadeiras e quase todos foram contrários às mudanças feitas em 1839. O próprio reitor, que propôs o plano de estudos adotado na próxima reforma, desfez a maioria destas mudanças.

Na “Reforma do Illmo. e Exmo. Sr. Ministro do Império Manoel Antônio Galvão” o curso teria apenas seis anos e referir-se-ia a cada um destes como “anos”, e não mais como “classes” ou “aulas”, e a contagem passa a ser crescente. Abaixo está uma tabela comparativa com a nova distribuição das matérias pelos anos e distribuição original:

ESTATUTOS DE 1838		NOVA DISTRIBUIÇÃO PROPOSTA	
AULA	MATÉRIAS	ANO	MATÉRIAS
8 & 7	Gramática Nacional, Gramática Latina, Aritmética, Geografia, Desenho, e Música Vocal	1	Gramática Nacional, Latim, Desenho, Música Vocal
6	Latinidade, Grego, Francês,	2	Latim, Francês, Aritmética e

	Aritmética, Geografia, História Antiga, Desenho, e Música		História Pátria
5 & 4	Latinidade, Grego, Francês, Inglês, História Romana, História Natural, e Geometria	3	Latim, Francês, Grego e Geometria
3	Latinidade, Grego, Inglês, História, Ciências Físicas, e Álgebra	4	Latim, Inglês, Grego, Geografia e Cronologia, e Algebra
2	Filosofia, Retórica e Poética, Ciências Físicas, História, e Matemática	5	Alemão, História Geral, Filosofia, e Elementos de História Natural
1	Filosofia, Retórica e Poética, Ciências Físicas, História e Matemática e Astronomia.	6	História Geral, Filosofia, Retórica e Poética, Elementos de física e Química

Mudanças importantes aconteceram: (1) inclusão do alemão, que antes não era lecionado no colégio; (2) História, que antes era lecionada da 6ª à 1ª aula passa a ser ensinado apenas no 2º, 5º e 6º anos, a História Pátria foi separada da História Geral, no 5º e 6º anos, e ensinada antes dela no 2º ano; (3) as matemáticas (aritmética, geometria e álgebra) que eram lecionadas nas oito aulas que compunham o curso agora só aparecem no 2º (aritmética), 3º (Geometria) e 4º (álgebra) anos; e (4) quando as matemáticas acabam começam as ciências naturais (história natural no 5º e física e química no 6º), o que parece indicar para uma complementaridade ou crença de que elas compunham uma parte separada do currículo.

5.4.2 A reforma proposta pelo grupo curricular dos funcionários do colégio

Com a maioria antecipada, um gabinete liberal sobe ao poder e o calor dos acontecimentos faz com que mais nenhuma mudança aconteça no colégio até o final do ano de 1840. Em 10 de dezembro deste ano, o novo Ministro do Império, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva, envia um ofício ao colégio pedindo uma exposição por parte de todos os professores e do reitor – nas palavras do reitor o pedido era:

Em observância do aviso de 10 de dezembro próximo passado, em que V. Exa. houve por bem ordenar que cada um dos professores deste colégio fizesse com brevidade uma exposição circunstanciada dos inconvenientes e defeitos que a experiência lhe tivesse mostrado no que diz respeito à parte do ensino, que lhe está incumbida, e das providências que julgasse acertadas para removê-los, devendo eu remeter tudo a V. Exa. com as observações que me parecerem justas.

Ofício enviado de 21 de janeiro de 1841

Este ofício enviado de 21 de janeiro continha a exposição do reitor e em anexo a exposição de cada um dos professores. Estas exposições compõem uma fonte inestimável porque nelas podemos observar pela primeira vez a posição de todos os professores sobre o currículo do colégio e a defesa que fazem das matérias escolares que são incumbidos. Novamente, a fala dos professores e do reitor é requisitada porque eles têm o poder de dizer o que “a experiência lhes tivesse mostrado” e como cada um deles deve falar sobre a sua matéria, a maioria acaba fazendo uma defesa da importância desta e pedindo mais tempo para o ensino da sua matéria. É interessante identificar quais são os professores que fizeram uma defesa da importância do ensino da sua matéria, quais nem se deram a este trabalho por acreditar que a importância da sua matéria era óbvia. Aqui voltamos à discussão dos acordos relativos a argumentação, que tratamos no capítulo 3: aquele que defende algo sobre o qual acredita-se que todos concordam não precisa argumentar a favor do seu ponto de vista, já aquele que vai contra o estabelecido precisa argumentar bem para defender seu ponto de vista.

5.4.2.1 Mudanças nos Estatutos

O reitor começa sua exposição falando sobre o inconveniente das pequenas reformas feitas nos estatutos e da necessidade dos estatutos tornarem-se lei:

Illmo. e Exmo. Senhor. Havendo os estatutos deste colégio, no curto espaço que tem decorrido desde a sua promulgação, padecido já uma profunda reforma no que diz respeito ao ensino; sendo sabidamente gravíssimos os inconvenientes de amudadas alterações; não podendo colégio algum do império, assim no ensino, como no mais, equiparar-se a este majestoso estabelecimento, tal como agora se acha, e tal como antes se achara; e lutando ele ainda com poderosos preconceitos que costumam levantar-se contra tudo quanto é novo: parece, à primeira vista, que a verdadeira obrigação, que nesta conjuntura me impõe meu cargo, de zelador imediato dos interesses deste colégio, consiste em deprecar a V. Exa. que haja por bem não proceder, por hora, a nova reforma dos estatutos. Ponderando porém – que os estatutos ainda não são lei; - que V. Exa. tome a peito convertê-lo quanto antes em lei, porque só assim terá firmeza uma estabelecimento que a todo Brasil se recomenda pela sua eminente valia, e até pelo nome augusto que tão gloriosamente o distingue; - que, convertidos sejam em lei, será muito menos fácil, e muito menos decoroso, introduzir neles qualquer modificação, já pelo obstáculo do grande número de vontades de que então dependerá o negócio, já pelo sagrado respeito com que a lei se deve acatar; e que, entretanto, para eles não contrariarem os altos destinos deste colégio, o qual não foi instituído para dar à talentosa mocidade brasileira uma educação menos má do que recebia, mas sim uma educação absolutamente boa, são indispensáveis algumas reformas no que diz respeito ao ensino: acho em minha consciência não posso perder esta única oportuna ocasião de expor com franqueza quais devem ser, no meu humilde juízo, estas indispensáveis reformas.

Ofício enviado de 21 de janeiro de 1841

Aqui temos provavelmente uma repercussão da discussão ocorrida no senado sobre a legitimidade do colégio. Um dos maiores questionamentos enfrentados foi pelo fato dos estatutos do colégio não terem passado pela assembléia legislativa e por isso não terem o peso da lei. Por não serem lei, estes estatutos podem ser questionados e alterados sem maiores complicações. O reitor ao pedir que se tornem os estatutos do colégio lei, quer garantir a legitimidade do colégio (que foi questionada por este motivo) e quer impedir que qualquer um

que assuma o poder mude o que quiser nestes estatutos como fez o Ministro Galvão. No entanto, apesar de toda esta fala sobre a necessidade de se conservar os estatutos, o reitor termina o parágrafo falando que ele mesmo não pode perder esta oportunidade para alterá-los conforme a sua concepção.

5.4.2.2 Letras X Ciências Naturais

Primeiro podemos perceber nesta defesa, assim com em outros momentos, a clara diferenciação feita pelos professores entre as letras e as ciências positivas ou naturais. Na fala do professor Tiburcio Antônio Graveiro, professor da cadeira de latinidade, retórica e poética, ele defende abertamente que a função do colégio é ensinar as letras e não as ciências naturais:

Perece-me que a educação simultânea não deve nunca prejudicar ao fim principal que se busca e que consiste nas letras, mas que antes se deve nelas carregar mais do que em outro qualquer ramo das ciências positivas, ou naturais, porque destas bastar-se-iam os conhecimentos genéricos por terem elas um curso privativo, que depois se pode seguir.

Exposição de Tiburcio Antônio Graveiro, anexa ao ofício enviado de 21 de janeiro de 1841

O professor de latim não se mostra contra o método simultâneo, no qual matérias diferentes são lecionadas simultaneamente, mas acredita que esta educação não deve prejudicar o fim principal da educação, que consiste, na sua concepção, no ensino das letras. O professor ainda faz uma óbvia oposição entre as letras e as ciências positivas ou naturais, afirmando que se deve dar maior ênfase ao ensino das letras, com o argumento de que os alunos só deveriam obter os conhecimentos mais genéricos sobre as ciências porque aqueles que tivessem interesse poderiam ingressar nas Academias de Medicina existentes no império (acredito que é a estas academias que o professor se refere quando fala de cursos privativos). Mais a frente na sua exposição, o professor de latim é mais explícito:

Recapitulando direi deste modo:

1º Que não tomo a simultaneidade de estudo por sinônimo de igualdade dele em todas as matérias, mas que devem as letras predominar, e nestas a latinidade ser um dos mais sólidos fundamentos. [...]

3º Que este mal pode remediar-se de dois modos: 1º dando-se mais latitude ao estudo do latim em cada ano letivo, e restringindo-se o de outras matérias, que parecem menos importantes [...]

Exposição de Tiburcio Antônio Graveiro, anexa ao ofício enviado de 21 de janeiro de 1841

Graveiro, nesta passagem, é mais explícito: o ensino simultâneo das matérias não quer dizer que elas tenham a mesma importância, as letras devem predominar e dentro destas o latim é um dos mais sólidos fundamentos. O professor chega a dizer que se deve aumentar a quantidade de aulas de latim, restringindo-se as de outras matérias menos importantes. Como esta posição está de acordo com a concepção existente sobre a instrução secundária, Graveiro não sente nem a necessidade de argumentar mais a favor do seu ponto de vista – os alunos que se formariam no colégio ganhariam o título de bacharéis em letras. Emílio Joaquim da Silva Maia, professor de ciências naturais, por outro lado, ao defender a importância do ensino das ciências naturais utiliza uma argumentação mais extensa e complexa para defender o seu ponto de vista:

Todavia antes de prosseguirmos no que nos impõe o dever, seja-nos permitido apresentar de passagem algumas considerações sobre as vantagens que deve trazer o ensino dos elementos das ciências naturais no Imperial Colégio de Pedro 2º.

[...] segue-se que abrangendo o estudo das ciências naturais, matérias de um imenso interesse, delas também devia-se ocupar este estabelecimento, expondo os seus princípios mais elementares. É por esta razão que elas são ensinadas em todos os colégios semelhantes da França, Inglaterra, Alemanha e Itália, e por isso ter lugar, é que o gosto do estudo da natureza se acha hoje muito generalizado em toda a Europa.

Demais o quanto nos é conveniente que todo o homem, qualquer que seja a sua posição social, não ignore ao menos os princípios mais elementares destas ciências? Quanto não é útil estar-se ao fato das principais produções que nos oferece a natureza, e quanto não interessa saber-se de onde derivam esta infinidade de fenômenos que diariamente observam em torno de nós? Só as ciências naturais nos poderão fazer vir este conhecimento.

Quem conhece os elementos destas ciências não tomará uma baleia por um peixe, nem um morcego por uma ave, e saberá ao menos a causa de muitos fenômenos que cotidianamente aparecem. E infelizmente quantas vezes não vemos pessoas, aliás muito instruídas em outras matérias, cometerem erros desta natureza, imperdoáveis hoje em um homem de letras? De certo que muitas vezes, e a sociedade brasileira nos oferece muitos destes exemplos.

Exposição de Emílio Joaquim da Silva Maia, anexa ao ofício enviado de 21 de janeiro de 1841

Maia toma páginas de sua exposição para defender a importância do ensino de elementos de ciências naturais. Ele utiliza um argumento de autoridade, de que nos países da Europa também está se ensinado esta matéria nas escolas secundárias; e que é importante para todas as pessoas conhecer um mínimo destas ciências para entender os fenômenos a nossa volta e não cometer erros crassos e, no entanto, tão comuns mesmo entre as pessoas mais instruídas. Além destes argumentos gerais, ele utiliza um outro que remete especificamente ao caso brasileiro:

Estas e outras vantagens traz sempre o ensino de elementos das ciências naturais em todos os colégios de instrução secundária, porém entre nós além destas nos trará ainda uma outra, que tornará mais patente a necessidade deste estudo no Imperial Colégio de Pedro 2º.

É hoje geralmente sabido que o nosso belo país é o mais bem dotado pelo criador de produtos naturais, e que, entretanto, ainda se acha em bastante atraso no Brasil o ensino das ciências que nos fazem vir ao conhecimento destas riquezas, ora havendo estes estudos nas escolas secundárias não só os alunos brasileiros virão a ter idéias gerais destas ciências, mas também por este meio vendo alguns a grande aptidão, que poderão ter para estes estudos, se entregarão para o futuro de preferência a eles, e com isso poderão a vir ser grandes naturalistas. E de quanta vantagem não nos será possuir grandes naturalistas brasileiros?

Assim é fora de toda dúvida, que é de muito interesse a existência dos elementos de ciências naturais nas matérias que devem lecionar no nosso colégio.

Exposição de Emílio Joaquim da Silva Maia, anexa ao ofício enviado de 21 de janeiro de 1841

O último argumento reforça a importância do ensino de elementos de ciências naturais no contexto brasileiro. Mais do que os argumentos em si, esta argumentação é significativa enquanto um indício porque mostra que as ciências naturais ainda não possuíam legitimidade

enquanto parte do currículo secundário e, portanto, ainda precisava-se provar o seu valor. Muito diferente do caso do latim, cujo professor simplesmente pede mais tempo por acreditar que seu ensino seja importante sem sequer argumentar porquê. Não existe a necessidade de se argumentar sobre um tema no qual se acredita que existe um consenso.

5.4.2.3 Reformas no que diz respeito ao ensino

Como colocou o reitor, uma reforma completa do estatuto não seria o mais importante no momento e sim transformar o mesmo estatuto em lei, no entanto, ele e os professores aproveitaram esta oportunidade para apontar “algumas reformas indispensáveis no que diz respeito ao ensino”. O reitor, de posse de todas as exposições, faz um balanço das mudanças propostas pelos professores, concordando e discordando delas. A tarefa proposta aos professores foi a realização de uma “exposição circunstanciada dos inconvenientes e defeitos que a experiência lhe tivesse mostrado no que diz respeito à parte do ensino, que lhe está incumbida, e das providências que julgasse acertadas para removê-los”.

Dentre as 11 exposições²², incluindo a do reitor que é professor de grego, apenas Francisco Maria Piquet, professor de francês, e Gabriel de Medeiro Gomes, professor de gramática latina e nacional, afirmaram não haver qualquer tipo de inconveniente no ensino das suas matérias. Os seguintes professores pediram mais tempo para as suas matérias: inglês (estava com um ano, pede que se estendesse para dois), latim (ou mais anos ou mais lições por ano), música (não dois, mas três anos de ensino de música), desenho (mais tempo para o ensino de desenho figurado e linear), alemão (deixasse de ser no 3º ano e passasse a ser no 5º, 6º e 7º). O professor de matemática, por sua vez, relata problemas mais complexos:

²² Não tratarei aqui da exposição do professor de religião pelos motivos previamente explicitados.

Dois grandes incômodos, eu posso bem dizer defeitos, se mostram nesta parte do ensino colegial: um devido ao tempo em que ele começa, outro a ordem porque são expostas as doutrinas que fazem objeto dele.

Enquanto ao 1º direi que sendo o fim para que se ensinam as matemáticas elementares no colégio não somente para fazer com que os alunos adquiram aquele espírito de exatidão, que só se obtém no estudo das matemáticas, como para lhes dar os conhecimentos elementares essenciais desta ciência que entra como parte integrante de uma educação literária completa, sendo além disto indispensáveis para o estudo dos elementos das ciências naturais, que os mesmos alunos tem de aprender, se torna por isso necessário que eles comecem a estudar as matemáticas em uma idade capaz de reflexão e raciocínio, e com sua inteligência bastante desenvolvida, de onde se corrige que o ensino das matemáticas no colégio deve começar mais tarde do que atualmente se faz.

O 2º defeito nasce de se ensinar a Geometria antes da Álgebra. É um erro gravíssimo um tal método, pois não só o estudo da Álgebra deve seguir o da Aritmética pelas relações que ligam estas duas ciências, que na verdade não formam senão uma, além das vantagens, que os alunos possam colher pela imediata aplicação dos raciocínios algébricos aos problemas aritméticos; como porque o estudo da Geometria supõe sempre algumas noções de Álgebra, que só dificilmente podem por um maior desenvolvimento da Aritmética.

Exposição de Emílio Joaquim da Silva Maia, anexa ao ofício enviado de 21 de janeiro de 1841

O professor Lino Antônio Rabello, além de pedir que o ensino de matemática se dê mais tarde no curso, aponta o que ele considera um erro gravíssimo no método: ensinar a Geometria antes da Álgebra. O estudo da Geometria necessitaria algumas noções de Álgebra e, portanto, o estudo desta última deveria preceder o da primeira. A proposta do professor de matemática, sintetizando, é que o estudo das matemáticas comece mais tarde, dure dois anos, e que o número de lições por semana seja de 5 para o primeiro ano (aritmética e álgebra até as equações do 2º grau) e 3 para o segundo ano (Geometria e Trigonometria).

O reitor adotou a seguinte posição frente a estas propostas:

Algumas são reclamadas pela experiência de meus ilustrados colegas. Assim verá V. Exa. que os professores de Latim, Inglês, Desenho e Música, pedem maior número de lições; e que o professor de Matemáticas representa a necessidade de se principiar este estudo mais tarde e com melhor distribuição das matérias. Com todos eles concordo; e particularmente acerca da Matemática, evidentemente mostrarão os últimos exames que não frutifica em ânimos tensos o estudo da Geometria.

Ofício enviado de 21 de janeiro de 1841

Maia concordou com as propostas de todos os professores por ele citados e reforçou a proposta do professor de matemática sobre a Geometria, pois suas afirmações sobre os problemas com o ensino desta matéria parecem ser corroborados pelos resultados ruins nos exames da matéria em questão. O único professor com o qual o reitor discordou foi o de História e Geografia.

5.4.2.4 História e Geografia

O fim da instituição deste colégio não pode ser outro senão a economia e aproveitamento do tempo na instrução da mocidade, e não se pode pretender, exigir que a mocidade educada neste colégio adquira nele conhecimento profundos das matérias que aprendem, pois é evidente que as aulas quase que não se ensine (?) senão os rudimentos das ciências, o método de as estudar, quais os melhores autores profissionais, [parte ilegível] e aperfeiçoar seus conhecimentos adquiridos nas aulas. [...] torna-se igualmente incontestável que [...] alunos das aulas confiadas à minha direção se obtiverem os conhecimentos primários que nessas aulas se explicam; se ganharem amor para com essas ciências se aprenderem a estudá-las, e quais os autores que devem consultar quando aprofundam as matérias; e qual o método que os deve dirigir. Assim para se alcançarem estas vantagens [...] me parece conveniente que neste colégio no 2º ano se leccione História Geral e História Pátria, no 4º ano (como se costuma) Geografia e Cronologia. O tempo letivo que decorre de fevereiro até novembro é suficiente para que nele se tratem as referidas ciências nos respectivos anos. Mas, para leccionar no 2º ano História Geral e Pátria não se pode adotar os Compêndios de História Geral por Cayx e Poirson e por Resoir e Dumont traduzidos pelo Sr. Dr. Rocha, por que esses compêndios são muito difusos (?). Nos compêndios para as aulas só deve aparecer o essencial e indispensável. Convém muito aproveitar o tempo com a economia possível e facilitar o estudo não o tornando fastidioso. A brevidade com que devo dar esta informação não me deixa tempo a indagar qual o Compêndio de História Geral que devo propor para ser adotado, mas o farei o quanto antes.

Exposição de Marcellino José da Ribeira Silva Bueno,
anexa ao ofício enviado de 21 de janeiro de 1841

A primeira página da exposição de Bueno encontra em péssimo estado e em alguns momentos torna-se impossível a leitura devido a pedaços da folha estarem faltando e a tinta ter borrado. Mas, apesar disso, é possível entender a maior parte do texto. Através desta passagem podemos ter uma boa idéia da concepção de Bueno sobre como deveria ser a

instrução secundária oferecida no CPS. O colégio não passaria de um curso preparatório no qual não se deveria perder o tempo dos alunos com nada além do necessário – dever-se-ia economizar e aproveitar o tempo da mocidade. Coerente com essa proposta, ele é o único professor que pede que o tempo das suas matérias seja mais diminuído ainda. “Mais diminuído” por que ele já havia o sido pela reforma do ministro Galvão: nos estatutos originais a geografia era lecionada da 8ª à 6ª aula e a história de 6ª à 1ª, com a reforma do ministro Galvão as matérias seriam história pátria no 2º, Geografia e Cronologia no 4º, e História Geral no 5º e no 6º anos. Na proposta do professor, a história toda ficaria confinada em apenas uma matéria (!) no 2º ano e a geografia e a cronologia no 4º ano. Ensinar-se-ia apenas o essencial e, devido a isso, até os compêndios utilizados teriam que ser modificados por não serem sintéticos o bastante para a proposta do professor.

Como já vimos, Maia discorda absolutamente da concepção de Bueno sobre o ensino que deve se dar no CPS e, conseqüentemente, também discorda da sua proposta para a História e a Geografia:

Também nas aulas de História, Geografia, e Cronologia, está comigo conforme o ilustre professor respectivo, em que algum melhoramento se faz necessário; quanto porém à determinação deste necessário melhoramento, muito sinto em não ter em meu apoio tão respeitável autoridade. Atualmente dá-se História Pátria no segundo ano do currículo colegial, Geografia e Cronologia no quarto, História Geral no quinto e no sexto: tudo a cargo de um só professor. Ao ilustre professor atual parece conveniente que se lecione no segundo ano não só História Pátria, mas tudo quanto neste colégio se deve aprender de História Geral. Ficando a Geografia e a Cronologia para o quarto ano, como agora se pratica. Mas eu cuidava, Illmo. Exmo. Senhor, que era dos atuais estatutos um notável defeito principiar o estudo da História antes do da Geografia; quanto mais completar aquele antes de haver dito deste nem uma palavra. Sendo porém de costume geral unir a Geografia Matemática com a Geografia Descritiva, e começar por aquela; não podendo a Geografia Matemática ser frutuamente estudada senão depois de sabida a Geometria; e não convindo estudar Geometria senão para o fim do currículo: não ficaria para história tempo algum. Mas a Geografia Matemática, ciência de raciocínio, só de nome se parece com a Geografia Descritiva, ciência de memória. Estuda-se pois a Geografia Descritiva nos primeiros anos, e fique para o último a Geografia Matemática, e com ela a Cronologia, entendendo-se por cronologia a ciência das divisões do tempo, e não uma tabela de datas. Ainda continuando um

mesmo professor a reger cadeiras tão diversas, pede o interesse dos alunos que escrupulosamente se atenda a esta distinção capital. Mas, era verdade, pede ainda mais o interesse dos alunos; pede que não confiem a um mesmo professor matérias tão desconformes, como são de uma parte a Geografia descritiva e a História, e de outra a geografia Matemática e a Cronologia. Bem sei que, enquanto tiver o colégio a ventura de possuir o poderoso professor a que estão agora incumbidas todas estas faculdades, nenhum inconveniente haverá em ficarem ligadas; mas V. Exa. quer assentar esta casa e, bases permanentes. Ora estribando na Matemática, tanto a Geografia Matemática como a Cronologia, parece que à Matemática se devem anexar estas disciplinas.

Eis aqui, pois, Illmo. e Exmo. Senhor, uma inovação que de mim me abalanço a propor; sem exemplo entre nós, sem exemplo nas outras nações. Mas estou convencido de que é necessária, e por isso a submeto a V. Exa. em tranqüila confiança.

Ofício enviado de 21 de janeiro de 1841

Impressionante a discrepância entre as propostas de Bueno e de Maia. A proposta do reitor apresenta várias questões bem características do método simultâneo e, conseqüentemente, do currículo seriado. Sendo que o Reitor, significativamente, é primeiro a usar o termo currículo em todas as diversas fontes estudadas por mim. O método simultâneo implica não só que as matérias sejam ensinadas simultaneamente, mas que sejam organizadas em anos ou séries ordenadas em seqüência – além de simultaneamente, as matérias também têm que ser colocadas em ordem. Esta ordenação das matérias já havia ficado clara na afirmação do professor de matemática de que a Álgebra deveria ser lecionada antes da Geometria. O problema identificado pelo reitor é ainda mais complexo. Segundo Maia, a Geografia Matemática e a Geografia Descritiva pouco teriam em comum além do nome, sendo a primeira uma ciência de raciocínio e a segunda uma ciência da memória (veremos a seguir como esta distinção foi essencial no currículo do colégio). A Geografia Matemática ainda precisaria dos conhecimentos da Geometria, que segundo o professor de matemática, no que é acompanhado pelo reitor, deveria ser lecionada nos últimos anos do curso. O problema é que normalmente se estudava as duas geografias em conjunto e ainda se começava pela a matemática. Para complicar ainda mais este quebra-cabeça, Maia afirma que um dos maiores erros dos atuais estatutos é lecionar a História Pátria antes da Geografia, pois a Geografia

seria um conhecimento necessário para se aprender a História. O problema gerado por esta situação é genialmente exposto pelo reitor: se a história precisa ser ensinada, após a Geografia, esta após a Geometria, e esta, por fim, nos últimos anos do curso, após a Álgebra e a Aritmética: quando é que se ensinaria a História?

A solução proposta pelo reitor, e segundo ele sem paralelos tanto no Brasil quanto na Europa, seria separar a Geografia Matemática da Descritiva e passá-la para a responsabilidade do professor de matemática, deixando a Geografia Descritiva junto com a História.

5.4.2.5 O novo Plano de Estudos proposto

Moveram-se todas estas considerações a organizar o incluso mapa de estudos, para submetê-lo reverente à honrosa aprovação de V. Exa. Nele verá V. Exa. observado o judicioso preceito do profundo Cousin: de subir gradualmente o aluno das regiões da memória às regiões do raciocínio.

Ofício enviado de 21 de janeiro de 1841

Levando em conta todas as contribuições dos professores e, principalmente, as suas próprias contribuições, o Reitor organizou um mapa de estudos. A lógica para organizar este mapa foi, além de todas as considerações que discutimos previamente, o preceito defendido por um pensador francês chamado Cousin: de que se deve subir gradualmente das regiões da memória às regiões do raciocínio. O próprio reitor já havia feito a diferenciação entre a Geografia Descritiva e a Matemática usando esta lógica, a primeira seria uma ciência da memória enquanto a segunda uma do raciocínio. Seguindo esta lógica proposta por Cousin para organizar o plano de estudos do colégio, a Geografia Descritiva ficaria no início do curso junto com as outras ciências da memória, enquanto a Geografia Matemática ficaria no final com as ciências do raciocínio. Este é sem dúvida um indício interessantíssimo e muito significativo, porque nos dá a lógica sobre a qual foi organizado este currículo, a concepção de ensino que está por trás dele. O mapa de estudos ficou desta forma:

1º ano (25 lições semanais) – Gramática Geral e Gramática Nacional (5), Latim (5), Francês (5), Desenho Caligráfico (3), Desenho Linear (3), Música Vocal (4);

2º ano (25 lições semanais) – Latim (5), Francês (3), Inglês (5), Geografia Descritiva (3), Desenho Caligráfico (2), Desenho Figurado (3), Música Vocal (4);

3º ano (25 lições semanais) – Latim (5), Francês (3), Inglês (5), Alemão (5), Geografia Descritiva (3), História (4), Desenho Figurado (2), Música Vocal (1);

4º ano (25 lições) – Latim (6), Francês (2), Inglês (2), Alemão (3), Grego (5), Geografia Descritiva (1), História (4), Desenho Figurado (1), Música Vocal (1);

5º ano (25 lições semanais) – Grego (4), Latim (3), Alemão (2), Inglês (1), Francês (1), Geografia Descritiva (1), História (3), Aritmética e Álgebra (5), Zoologia e Botânica (3), Desenho Figurado (1), Música Vocal (1);

6º ano (30 lições semanais) – Grego (3), Latim (3), Alemão (1), Inglês (1), Francês (1), Geografia Descritiva (1), História (2), Retórica e poética (5), Filosofia (5), Geometria e Trigonometria Retilínea (3), Física e Química (3), Desenho Figurado (1), Música Vocal (1);

7º ano (30 lições semanais) - Grego (3), Latim (3), Alemão (2), Inglês (1), Francês (1), Geografia Descritiva (1), História (2), Retórica e poética (5), Filosofia (5), Geografia Matemática e Cronologia (2), Mineralogia e Geologia (2), Zoologia Filosófica (1), Desenho Figurado (1), Música Vocal (1);

Quadro anexo ao ofício enviado de 21 de janeiro de 1841

A maioria das demandas dos professores foi atendida. Todos aqueles que pediram mais tempo de curso, receberam até mais do que propuseram. A ordem das matérias de matemáticas elementares foi atendida. Apesar de nem todas as propostas dos professores ter sido seguida à risca, a maior parte das suas demandas foi atendida – a única exceção, obviamente, foi o professor de História e Geografia que pediu que se diminuísse o tempo de curso para cinco anos e que se diminuísse também o tempo destinado ao ensino de história. O tempo destinado tanto ao ensino de história quanto ao de Geografia aumentou significativamente.

5.4.2.6 O decreto

O pedido do ministro destas exposições não foi motivado apenas por uma curiosidade do estado das aulas do colégio, pretendia-se fazer uma reforma dos Estatutos do colégio. O reitor pediu na sua exposição que não se reformasse os estatutos como um todo, mas apenas na parte relativa ao ensino e propôs um mapa de estudos. O ofício enviado pelo reitor ao ministro era do dia 21 de janeiro e o decreto alterando algumas disposições dos estatutos originais do colégio foi do dia 1º de fevereiro – poucos dias depois. O decreto dizia o seguinte:

Altera algumas das disposições do Regulamento N. 8 de 31 de Janeiro de 1838, que contém os Estatutos do Colégio de Pedro Segundo.

Tendo em consideração por uma parte que o tempo de seis anos, ora empregados no curso da instrução secundária no Colégio de Pedro Segundo, não é suficiente para os alunos poderem adquirir as necessárias noções das artes e ciências, que se ensinam no referido colégio; e por outra parte que nos primeiros anos se dedicam os mesmos alunos a alguns estudos para os quais ainda não se acham aptos, por quanto, suposto tenham suficientemente desenvolvida a memória, não tem com tudo desenvolvido no mesmo grau o raciocínio, do qual estes estudos principalmente dependem: Hei por bem decretar o seguinte.

Art. 1º O curso completo de estudos no Colégio de Pedro Segundo será, de agora em diante, de sete anos.

Art. 2º Em cada um dos anos do curso de estudos do colégio se ensinaram as matérias constantes da tabela anexa ao presente decreto; dando-se por semana o número de lições, que vai marcado na mesma tabela. Cada lição não durará mais de uma hora.

Art. 3º O ensino de Geografia Matemática, e o da Cronologia fica encarregado ao Professor de matemáticas.

Art. 4º Ficam revogadas todas disposições em contrário.

Regulamento n. 62 – do 1º de fevereiro de 1841

É impressionante constatar que todas as mudanças foram sugeridas pelo reitor, inclusive na sugestão de não se reformar os estatutos como um todo e apenas a parte relativa ao ensino. A primeira mudança foi na duração total do curso que aumentou para sete anos, justificada por dois argumentos: seis anos era um tempo insuficiente para adquirirem as noções básicas das matérias propostas e nos primeiros anos os alunos estavam estudando

matérias para as quais ainda não se encontravam prontos. Não se encontravam aptos porque tinham desenvolvido apenas a memória e não o raciocínio, que era justamente o propósito deste currículo – levar das regiões da memória às regiões do raciocínio. A segunda mudança diz respeito às matérias que se ensinarão em cada ano e a quantidade de lições semanais para cada uma destas matérias – estas informações estariam numa tabela anexa ao decreto. A tabela em anexo à qual o decreto se refere é uma cópia exata daquela sugerida pelo reitor. E, por último, a proposta também sugerida pelo reitor de separar a Geografia Matemática e a Cronologia e torná-las responsabilidade do professor de matemática foi adotada.

Esta reforma dos estatutos na parte relativa ao ensino vigorou com poucas alterações até meados da década de 1850. E, como pudemos constatar, ela foi toda idealizada pelo reitor do colégio levando em consideração a contribuição dos professores sobre as matérias pelas quais são responsáveis. É um exemplo claro de construção social do currículo pelos atores que estão envolvidos não só na sua execução, mas também na sua criação.

5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo realizado uma discussão teórica das propostas de Goodson com relação aos grupos curriculares e a construção social do currículo por parte destes, defendemos a hipótese de que os profissionais envolvidos com o ensino, que eram funcionários do CPS, constituíram um grupo curricular que realizou a construção social do currículo do colégio nos seus primeiros anos. Argumentamos a favor desta hipótese através da análise das propostas feitas por este grupo para melhorar a organização do colégio com base na sua experiência, tanto através de mudanças pontuais como através da reforma proposta pelos professores.

CONCLUSÃO

As questões internas e as relações externas da mudança curricular deveriam ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional. Quando o interno e o externo estão em conflito ou desincronizados a mudança tende a ser gradual ou efêmera. Uma vez que a harmonização em todas as arenas da mudança educacional no mesmo ponto no tempo é difícil, a estabilidade e a conservação curriculares são comuns. A maioria das vezes, o que acontece é uma divergência entre as “categorias institucionais” e as “mudanças organizacionais” descritas por Meyer. Se a mudança em um nível não acontece ou não tem sucesso, então a mudança no outro nível pode ser inapropriada, sem sucesso, ou efêmera .

GOODSON & MARSH, 1996, p. 148

Retomamos esta citação que foi reproduzida na introdução deste trabalho para voltarmos à discussão com que o iniciamos. Frente a toda a análise realizada ao longo dos capítulos desta dissertação, teríamos argumentos para defender a hipótese de que a criação do CPS e a construção social do seu currículo constituíram uma mudança profunda em termos do que passaria a ser chamado de instrução secundária?

No capítulo 2, discutimos o conceito de currículo e chegamos a uma definição que enfatizava o seu caráter prescritivo, baseado na seqüência (seriado), e constituído de diversas matérias escolares (multidisciplinar). Com esta definição, analisamos tanto o sistema de cadeiras avulsas (forma organizacional das aulas menores) quanto o CPS (a nova forma organizacional da instrução secundária). Esta análise nos levou à conclusão de que as cadeiras avulsas não constituíam um currículo seriado e multidisciplinar. O CPS, por sua vez, adotou o método simultâneo, que, como definido pelos atores sociais da época, era a base de um currículo seriado e multidisciplinar. Identificamos que esta mudança foi tão profunda que o termo com que se designava este nível de ensino mudou: passou de “aulas menores” para “instrução secundária”. (Estariamos presenciando o nascimento de uma nova categoria institucional?). Desta forma, corroboramos a hipótese de que a criação do colégio constituiu, a princípio, uma mudança profunda na instrução secundária: a adoção de um currículo seriado e

multidisciplinar. Mas se esta foi uma mudança profunda, como defendemos, como aqueles que a propuseram conseguiram a legitimidade necessária para esta proposta?

Goodson afirma que, na maioria das vezes, o que acontece, quando se tenta realizar uma mudança profunda em termos de escolarização e currículo é resultado de uma divergência entre as “categorias institucionais” e as “mudanças organizacionais” descritas por Meyer. Se as formas organizacionais não tiverem o apoio das categorias institucionais, a mudança tende a ser efêmera, inapropriada ou sem sucesso. Então, como foi que Bernardo Pereira de Vasconcellos conseguiu o apoio das categorias institucionais existentes para a nova forma organizacional que estava criando? Para responder a esta pergunta, primeiro tivemos que identificar qual era a categoria institucional existente para este nível de instrução, que antes da criação de CPS era chamado de “aulas menores”. Identificamos o que poderia ser chamado de a categoria institucional “aulas menores” através da análise dos relatórios anuais apresentados pelos ministros do império à Assembléia Geral. Existiria um acordo nesta sociedade, ou pelo menos dentre a elite instruída, de que a função das aulas menores era preparar para as aulas maiores (instrução superior).

Se o CPS não se apropriasse de alguma forma desta categoria institucional, esta instituição dificilmente teria sucesso, porque poucos pais colocariam seus filhos para estudar em um novo estabelecimento sem tradição alguma, como um curso extenso e uma disciplina rigorosa para prepará-los para ingressar e cursar as academias do império, se poderia fazer isso de forma muito mais rápida através das cadeiras avulsas. Como Bernardo Pereira de Vasconcellos, que fazia parte da mais alta burocracia estatal, poderia reverter esta situação? Ele criou o título de bacharel em letras: aqueles alunos que concluíssem o último ano do curso ganhariam este título e ele garantiria àquele que o possuísse a admissão imediata, sem exames, nas academias do império. Este mecanismo poderosíssimo constituído pelo título de bacharel em letras manipulava de forma engenhosa o acordo existente sobre as aulas menores

a favor do colégio: que lugar melhor para cursar o secundário, que tem como função preparar para o ingresso nas academias, do que uma instituição que garante o acesso imediato à instrução superior?

Bernardo Pereira de Vasconcellos, além de garantir a legitimidade do CPS através do título de bacharel em letras, ao escolher o nome da instituição – Colégio de Pedro Segundo – fez ainda mais pelo colégio. Conseguiu a legitimidade do nome do próprio imperador à nascente instituição e ainda garantiu o melhor protetor que um estabelecimento criado poucos anos antes da antecipação da maioridade poderia sonhar. Desta forma, o colégio ficou protegido tanto pela capa (título de bacharel em letras) quanto pelo nome do imperador para prosperar.

O currículo desta instituição que garantia o acesso direto, sem exames, às academias do império não poderia seguir outra tradição curricular que não a acadêmica. O currículo do CPS era composto de matérias acadêmicas sem qualquer preocupação com qualquer cunho utilitário, a sua função era preparar para o ingresso nas academias. Este currículo acadêmico do CPS tinha uma proposta muito diferente daquela adotada pelo SSJ, a instituição que foi extinta para que o colégio pudesse ser criado. A proposta do SSJ era abrigar órfãos pobres e dar-lhes uma instrução básica e prepará-los para um ofício, tanto que segundo os estatutos deste estabelecimento os órfãos já deveriam sair empregados. Os próprios atores sociais da época tinham consciência desta diferença entre o que hoje chamamos de duas tradições curriculares diferentes, tanto que um dos senadores chamou a instrução que se dava no CPS de “educação de ricos, não de pobres” e outro afirmou que o fato de órfãos poderem ser admitidos no novo colégio era uma “mistura iníqua” e um “amalgama monstruoso”.

Goodson, no entanto, não afirma que a única condição para que uma mudança em termos de escolarização tivesse sucesso seria a articulação das formas organizacionais com as categorias institucionais. O autor também fala na importância da análise das questões internas

de forma articulada às relações externas. “Quando o interno e o externo estão em conflito ou desincronizados a mudança tende a ser gradual ou efêmera” (GOODSON & MARSH, 1996, p. 148). No caso da construção social do currículo do CPS, começamos a análise pelo que Goodson chama de externo, pois foi Bernardo Pereira de Vasconcellos, enquanto membro da burocracia estatal que concebeu a versão inicial do currículo do colégio. Isso não quer dizer, de forma alguma, que as questões internas do colégio sejam menos importantes. Só que estas questões internas só começaram a surgir depois que o colégio começou a funcionar.

Defendemos a hipótese de que profissionais envolvidos diretamente com o ensino, que faziam parte do corpo de funcionários do CPS, (professores, o reitor, o vice-reitor e o capelão) constituíam um grupo curricular heterogêneo que se unia para garantir o sucesso do colégio, defendendo os seus interesses e melhorando a sua organização de acordo com a experiência que iam adquirindo. Este grupo curricular, neste processo de defesa dos interesses do estabelecimento e melhoria da sua organização, partiu do que havia sido prescrito nos estatutos (o currículo oficial e pré-ativo do colégio), negociando esta prescrição e realizando o currículo interativo. Esta negociação se dava entre o reitor, que levava todas as propostas deste grupo curricular ao ministro do império, e o próprio ministro, que as julgava, levando-as à frente ou não. É nesta relação tão emblemática que encontramos o ponto no qual as questões internas e externas se articulam na construção social do currículo.

Este grupo disciplinar, com suas questões internas e na sua relação com a burocracia externa, participou da construção social do currículo através de propostas para melhorar a sua organização com base nas suas experiências no cotidiano da escola. Estas são as mudanças propostas com base no que “tem demonstrado a experiência”, uma expressão que aparece muitas vezes nos ofícios.

As duas reformas que aconteceram dentro do período que constitui o nosso recorte são um ótimo exemplo desta relação entre as questões internas e externas. A primeira delas,

chamada por um documento interno do colégio de “Reforma do Illmo. e Exmo. Sr. Ministro do Império Manoel Antônio Galvão”²³, foi, segundo a análise dos indícios realizada no capítulo 5, uma reforma imposta de cima, idealizada pelo então ministro do império. Os professores discordavam na sua quase totalidade das mudanças que foram feitas, como ficou claro pelas suas exposições que deram origem à reforma seguinte, mas a reforma foi realizada de qualquer forma. No entanto, no ano seguinte, depois da antecipação da maioria, o novo ministro do império, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva, pediu aos professores e ao reitor que cada um deles fizesse, com brevidade, uma exposição circunstanciada dos inconvenientes e defeitos que a experiência lhe tivesse mostrado no que diz respeito à parte do ensino, que lhe está incumbida, e das providências que julgasse acertadas para removê-los. Estas exposições dos professores deram origem a uma proposta idealizada pelo reitor que acabou se tornando a reforma contida no regulamento n. 62 de 1º de fevereiro de 1841.

A construção social do currículo, como o exemplo destas duas reformas demonstra, dava-se nesta interação entre a comunidade curricular do CPS (questões internas) e a burocracia estatal responsável pela instrução (relações externas). No caso do CPS, a burocracia externa estava sempre mudando, mas como o grupo curricular estava sempre na defesa da sua instituição, sempre que surgia um ministro disposto a escutar as suas propostas, as mudanças tinham lugar e a construção social do currículo avançava.

Graças a todos estes fatores que analisamos durante os capítulos e articulamos nesta conclusão, esta mudança profunda na escolarização – constituída pela construção social do CPS, o primeiro estabelecimento de instrução secundária pública a adotar um currículo seriado e multidisciplinar – conseguiu ter sucesso.

²³ Levada ao conhecimento da escola pelo ofício recebido de 31 de janeiro e 1º de fevereiro. Não encontrei o decreto que continha esta reforma.

REFERÊNCIAS

1. Documentais:

1.1 Relatórios anuais apresentados à Assembléia Geral Legislativa pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império

ABREÔ, Antônio Paulino Limpo de. *Relatório da Repartição dos Negócios do Império apresentado à Assembléia Geral Legislativa na seção ordinária de 1837*. Rio de janeiro: Typographia nacional, 1937. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio> . Último acesso: 20 dez. 2007.

ALMEIDA E ALBUQUERQUE, Francisco Paula de. *Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na seção ordinária de 1839 pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império*. Rio de janeiro: Typographia nacional, 1839. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio> . Último acesso: 20 dez. 2007.

BORGES, José Ignácio. *Relatório da Repartição dos Negócios do Império apresentado à Assembléia Geral Legislativa na seção ordinária de 1836*. Rio de janeiro: Typographia nacional, 1836. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio> . Último acesso: 20 dez. 2007.

COELHO, Francisco Ramiro D'Assis. *Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na seção ordinária de 1840 pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império*. Rio de janeiro: Typographia nacional, 1840. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio> . Último acesso: 20 dez. 2007.

GAMA, Antônio Pinto Chichorro da. *Relatório da Repartição dos Negócios do Império apresentado à Assembléia Geral Legislativa na seção ordinária de 1834*. Rio de janeiro: Typographia nacional, 1834. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio> . Último acesso: 20 dez. 2007.

MAIA, José Antônio da Silva. *Relatório da Repartição dos Negócios do Império apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª sessão da 5ª legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado*. Rio de janeiro: Typographia nacional, 1843. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio> . Último acesso: 20 dez. 2007.

SILVA E SOUZA, Joaquim Vieira da. *Relatório da Repartição dos Negócios do Império apresentado à Assembléia Geral Legislativa na seção ordinária de 1835*. Rio de janeiro: Typographia nacional, 1835. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio> . Último acesso: 20 dez. 2007.

TORRES, José Carlos Pereira de Almeida. *Relatório da Repartição dos Negócios do Império apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 3ª sessão da 5ª legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado*. Rio de Janeiro: Typographia nacional, 1844. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio> . Último acesso: 20 dez. 2007.

VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. *Relatório da Repartição dos Negócios do Império apresentado à Assembléia Geral Legislativa na seção ordinária de 1838*. Rio de Janeiro: Typographia nacional, 1838. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio> . Último acesso: 20 dez. 2007.

VERGUEIRO, Nicolau Pereira dos Campos. *Relatório da Repartição dos Negócios do Império apresentado à Assembléia Geral Legislativa na seção ordinária de 1833*. Rio de Janeiro: Typographia nacional, 1833. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio> . Último acesso: 20 dez. 2007.

VIANNA, Cândido José da Araujo. *Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na seção ordinária de 1841 pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império*. Rio de Janeiro: Typographia nacional, 1841. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio> . Último acesso: 20 dez. 2007.

VIANNA, Cândido José da Araujo. *Relatório da Repartição dos Negócios do Império apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 1ª sessão da 5ª legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado*. Rio de Janeiro: Typographia nacional, 1843. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio> . Último acesso: 20 dez. 2007.

1.2 Memorialistas:

DORIA, Escragnoille. *Memória Histórica do Colégio Pedro Segundo (1837-1937)*. 2ª ed. Brasília: INEP, 1997.

GABAGLIA, Raja. “Prefácio” in: *Anuario do Collégio Pedro II*. 1º ano. Rio de Janeiro: Typ. Revista dos Tribunaes, 1914.

1.3 Discursos:

VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. “Discurso proferido por Bernardo Pereira de Vasconcellos na ocasião da abertura das aulas do Colégio de Pedro Segundo aos 25 de março de 1838” in: CARVALHO, José Murilo de (org.). *Bernardo Pereira de Vasconcellos*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

1.3 Anais da Câmara Federal:

ANAIS DA CÂMARA FEDERAL (1839), Livro vol. 5. Disponível em:
http://www.senado.gov.br/sf/publicacoes/anais/asp/PQ_Pesquisar.asp . Último acesso: 20 dez. 2007.

ANAIS DA CÂMARA FEDERAL (1843), Livro vol. 7. Disponível em:
http://www.senado.gov.br/sf/publicacoes/anais/asp/PQ_Pesquisar.asp . Último acesso: 20 dez. 2007.

ANAIS DA CÂMARA FEDERAL (1843), Livro vol. 8. Disponível em:
http://www.senado.gov.br/sf/publicacoes/anais/asp/PQ_Pesquisar.asp . Último acesso: 20 dez. 2007.

2. Bibliográficas:

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. *Colégio Pedro II. Um lugar de memória*. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999.

BANN, Stephem. *As invenções da história. Ensaio sobre a representação do passado*. Tradução Flávia Villas-Boas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994. (Biblioteca básica).

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Livro didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

CARVALHO, José Murilo de (org.). *Bernardo Pereira de Vasconcellos*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da orem: a elite política imperial. Teatro de sobras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FERREIRA, Márcia Serra. *A história da disciplina escolar ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

FURET, François. *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, 1982.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

GINZBURG, Carlo. *Mito, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODSON, I. F. “Curriculum Reform and Curriculum Theory: A Case of Historical Amnesia” in GOODSON, I. F. *Studying curriculum: cases and methods*. New York: Teachers College Press, 1994a, pp. 16-25.

GOODSON, I. F. “‘Nation at Risk’ and ‘National Curriculum’: Ideology and Identity” in: GOODSON, I. F. *Studying curriculum: cases and methods*. New York: Teachers College Press, 1994b, pp. 96-110.

GOODSON, I. F. “Currículo: A invenção de uma tradição” in: GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a, pp. 15-28.

GOODSON, I. F. “Etimologias, Epistemologias e o Emergir do Currículo” in: GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b, pp. 29-43.

GOODSON, I. F. “A Forma Curricular: Notas para uma Teoria do Currículo” in: GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995c, pp. 81-98.

GOODSON, I. F. “Estruturando a Escolarização: do pessoal ao Programático” in: GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995d, pp. 99-113.

GOODSON, I. F. “A História Social das Disciplinas Escolares” in: GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997a, pp. 17-26.

GOODSON, I. F. “O Contexto das Invenções Culturais: Aprendizagem e Currículo” in: GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997b, pp. 79-93.

GOODSON, I. F. "Introduction: Studing Subject Knowledge" in: GOODSON, I. F., ANSTED, C. J. & MANGAN, J. M. *Subject Knowledge: readings for the study of school subjects*. London: Falmer Press, 1998a, pp. 1-12.

GOODSON, I. F. "The need for curriculum history" in: GOODSON, I. F., ANSTED, C. J. & MANGAN, J. M. *Subject Knowledge: readings for the study of school subjects*. London: Falmer Press, 1998b, pp. 13-19.

GOODSON, I. F. "Becoming a school subject" in: GOODSON, I. F., ANSTED, C. J. & MANGAN, J. M. *Subject Knowledge: readings for the study of school subjects*. London: Falmer Press, 1998c, pp. 20-37.

GOODSON, I. F. "The Micro Politics of Curriculum Change: European Studies" in: GOODSON, I. F., ANSTED, C. J. & MANGAN, J. M. *Subject Knowledge: readings for the study of school subjects*. London: Falmer Press, 1998d, pp. 38-50.

GOODSON, I. F. "Basil Bernstein e aspectos da sociologia do currículo" in: GOODSON, I. F. *O currículo em mudança; estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001a, pp. 81-96.

GOODSON, I. F. "Competições curriculares – Estudos Ambientais versus Geografia" in: GOODSON, I. F. *O currículo em mudança; estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001b, pp. 147-172.

GOODSON, I. F. "Para além do monolito disciplinar – Tradições e subculturas" in: GOODSON, I. F. *O currículo em mudança; estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001c, pp. 173-194.

GOODSON, I. F. *Learning, Curriculum and Life Politics: the selected works of Ivor Goodson*. Britain: Routledge, 2005.

GOODSON, I. F. & ANSTED, C. "Behind the Schoolhouse Door: The Historical Study of the Curriculum" in GOODSON, I. F. *Studying curriculum: cases and methods*. New York: Teachers College Press, 1994a, pp. 51-61.

GOODSON, I. F. & ANSTED, C. "Subject Status and Curriculum Change: Local Commercial Education, 1920-40" in: GOODSON, I. F. *Studying curriculum: cases and methods*. New York: Teachers College Press, 1994b, pp. 82-95.

GOODSON, I. F. & ANSTED, C. “On Explaining Curriculum Change: H. B. Beal, Organizational Categories and the Rhetoric of Justification” in: GOODSON, I. F., ANSTED, C. J. & MANGAN, J. M. *Subject Knowledge: readings for the study of school subjects*. London: Falmer Press, 1998a, pp. 51-66.

GOODSON, I. F. & ANSTED, C. “Subjects and the Everyday life of Schooling” in: GOODSON, I. F., ANSTED, C. J. & MANGAN, J. M. *Subject Knowledge: readings for the study of school subjects*. London: Falmer Press, 1998b, pp. 84-104.

GOODSON, I. F., COOKSON Jr., P. W. & PERSELL, C. H. “Distinção e destino – A importância da forma do currículo nas escolas privadas americanas de elite” in: GOODSON, I. F. *O currículo em mudança; estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001, pp. 195-212.

GOODSON, I. F. & DOWBIGGIN, I. “Vocational Education and School Reform: The Case of the London (Canada) Technical School, 1900-1930” in GOODSON, I. F. *Studying curriculum: cases and methods*. New York: Teachers College Press, 1994, pp. 62-81.

GOODSON, I. F. & DOWBIGGIN, I. “História do Currículo, Profissionalização e Organização Social do Conhecimento: Paradigma para a História da Educação” in: GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pp. 115-132.

GOODSON, I. F. & DOWBIGGIN, I. “Corpos dóceis – Aspectos comuns na história da psiquiatria e da escolarização” in: GOODSON, I. F. *O currículo em mudança; estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001, pp. 117-145.

GOODSON, I. F. & MANGAN, J. M. “Subject Cultures and the Introduction of Classroom Computers” in: GOODSON, I. F., ANSTED, C. J. & MANGAN, J. M. *Subject Knowledge: readings for the study of school subjects*. London: Falmer Press, 1998a, pp. 105-121.

GOODSON, I. F. & MANGAN, J. M. “Computer Studies as Symbolic and Ideological Action: The Genealogy of the ICON” in: GOODSON, I. F., ANSTED, C. J. & MANGAN, J. M. *Subject Knowledge: readings for the study of school subjects*. London: Falmer Press, 1998b, pp. 122-136.

GOODSON, I. F. & MARSH, C. J. *Studying School Subjects: a Guide*. London: Falmer Press, 1996.

GOODSON, I. F. & MARSH, C. J. “Disciplinas Escolares: Padrões de Estabilidade” in: GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997a, pp. 27-41.

GOODSON, I. F. & MARSH, C. J. “Disciplinas Escolares: Padrões de Mudança” in: GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997b, pp. 43-52.

GOODSON, I. F. & MARSH, C. J. “História de uma Disciplina Escolar: As Ciências” in: GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997c, pp. 53-78.

GOODSON, I. F. & WALKER, R. “Compreendendo o Currículo: a Alienação da Teoria Curricular” in: GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a, pp. 45-64.

GOODSON, I. F. & WALKER, R. “Estudando o Currículo: uma Perspectiva Construcionista Social” in: GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b, pp. 65-79.

HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOBBSAWM, Eric. “Introdução: A Invenção das Tradições”. In: HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MATTOS, Selma Rinaldi. *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000.

MATTOS, Ilmar Rohloff. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MELO, Ciro Bandeira de. *Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

MONTEIRO, A. M. “Ensino de História e História da Educação: um diálogo necessário e profícuo. In: Miguel, M. E. B. & Corrêa, R. L. T. *A educação escolar em perspectiva histórica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *Professores de História: Entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & DA SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, José Deusdedete. *O ensino de história no Colégio Pedro II: uma leitura dos programas de ensino até o final do século XIX*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Apresentação”. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VECHIA, Ariclê & LOREZ, Karl Michael. *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.