

1

Introdução

1.1

Palavras Iniciais

Ao longo de vários anos atuando como professor de matemática nos Ensinos Médio e Fundamental, tive oportunidade de vivenciar alguns dos problemas relativos a esse tipo de prática profissional: longas jornadas de trabalho, desgaste físico, indisciplina dos alunos, fins de semana ocupados com elaboração e/ou correção de provas, preenchimento atrasado de diários de classe, pressa na atribuição de notas e de médias, reclamações de alunos, conselhos de classe... Em relação à matemática, especificamente, pude perceber o quanto essa disciplina ainda é, para a grande maioria dos alunos, um “bicho de sete cabeças” que lhes traz variadas e numerosas dificuldades, já muito estudadas¹. Tudo isto, enfim, são os “ossos do ofício”...

Um desses “ossos” foi ter de ensinar conteúdos em cuja relevância eu não acreditava. Uma das constantes e principais inquietações de minha prática docente foi o problema da seleção dos conteúdos curriculares. Os critérios a adotar em tal seleção geram uma freqüente perplexidade nos professores preocupados com esse problema, e comigo não foi diferente. Como deveria eu proceder? Simplesmente me dobrar às imposições dos currículos propedêuticos tradicionais e às dos exames vestibulares? Ou tentar algum tipo de inovação — levando em conta, por exemplo, as experiências cotidianas reais dos alunos?

No Ensino Médio, e sobretudo nos colégios particulares, esse dilema é particularmente grave: há uma forte expectativa geral — de alunos, escolas, pais e

¹ Vejam-se, por todos, os artigos integrantes da obra coletiva organizada por FONSECA, 2004. Essas dificuldades têm sido constatadas por surveys internacionais; vide WEBER, 2007a: “O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54^a posição, à frente apenas de Tunísia, Qatar e Quirguistão. [...] Em matemática, quase metade dos alunos brasileiros — 46,6% — ficou abaixo do nível 1, na tabela usada pela OCDE [*Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento*] para traduzir os resultados do teste. A tabela vai até o nível 6. Só 0,2% dos brasileiros atingiram esse patamar. Em Taiwan, 11,8%. A nota média dos brasileiros em matemática melhorou: subiu 14 pontos, de 356 no teste anterior, aplicado em 2003, para 370. A escala vai até 800. [...] O problema é que o ponto de partida do Brasil era baixo: no Pisa 2003, o Brasil havia ficado em último lugar, entre 40 países. Em 2006, só ultrapassou a Tunísia. [...] O Pisa é aplicado a cada três anos. A amostra brasileira tinha 9.295 alunos.”

professores — de que seja cumprido à risca o “programa do vestibular”, o qual acaba, na prática, determinando (impondo) os conteúdos. Por isto, o currículo daquele grau de ensino torna-se uma enorme justaposição dos mais variados assuntos: das ciências naturais (biologia, física, química) às sociais (geografia, história, sociologia), da matemática à literatura, das línguas estrangeiras à filosofia... Cada disciplina, por sua vez, desdobra-se nos mais diversos tópicos.

Percebo ainda a existência de uma opinião, socialmente difusa, de que o currículo do atual Ensino Médio está sobrecarregado pelo excesso de conteúdos. À guisa de exemplo, destaco fragmento de um artigo² publicado na imprensa:

[...] começa a virar senso comum a idéia de que o currículo do ensino médio precisa ser revisto e flexibilizado. As principais críticas se referem ao caráter **enciclopedista** do programa, ou seja, o aluno é submetido a uma série de conceitos e informações que somente serão utilizados se este vier a cursar uma faculdade específica anos mais tarde.

O aluno que pretende ser engenheiro, por exemplo, aprende sobre ribosomos e pseudópodos, e sai sem conhecer noções de direito do trabalho e do consumidor, regime de bens do casamento, ou mesmo noções de contabilidade e redação comercial. Os vestibulares continuam ditando os conteúdos do ensino médio. Temos de entender que a escola tem de preparar o jovem para a leitura, a cidadania, a visão crítica do mundo e para o trabalho. Isso é tão ou mais importante do que construir uma geração de vestibulandos. [Grifei.]

Ao adjetivar o currículo do atual Ensino Médio, o texto usa o termo “enciclopedista”³. A expressão parece-me bastante adequada para qualificar tal currículo: ela significa que este é demasiado abrangente, que inclui um número excessivo de tópicos. Ou seja: estou de pleno acordo com a crítica, explícita no trecho acima, ao “enciclopedismo”⁴ apontado.

² MENDONÇA, C. É preciso mudar o currículo do ensino médio. In.: *O Globo*, 24.11.06, p. 7.

³ Sob o prisma semântico, talvez fosse preferível a palavra “enciclopédico”, uma de cujas acepções é, conforme o *Aurélio* (FERREIRA, 1999, p. 749): “2. Que abrange todo o saber: *conhecimento encyclopédico*”. Ainda segundo o mesmo dicionário, “enciclopedista” é: “Autor ou colaborador de encyclopédia” ou “Pertencente ou relativo à escola dos encyclopedistas”, estes últimos definidos como “Os filósofos e escritores franceses — Montesquieu, D’Alembert, Diderot, Voltaire, etc. —, que elaboraram a Encyclopédia do séc. XVIII”. (.)

⁴ Onipresente, aliás, na tradição curricular brasileira. Vide MOREIRA, 2004, p. 85: “Quando os pioneiros começaram a organizar reformas nos sistemas educacionais de alguns estados brasileiros, não se havia difundido, no Brasil, uma proposta sistemática de abordagem de questões curriculares. Existiam, no entanto, tradições curriculares fundamentadas em uma base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas. **No que se refere à educação elementar, acreditava-se que todas as ciências e todas as artes pudessem ser ensinadas desde que o método apropriado fosse utilizado [...]. Quanto à educação secundária, seu ensino apresentava-se com uma feição predominantemente literária e seus currículos eram encyclopédicos. [...] Todos estes pontos são bem summarizados por Figueiredo (1981), em seu estudo sobre tendências curriculares no Brasil que, segundo ela,**

Em matéria jornalística ainda mais recente⁵, a própria ex-coordenadora do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Professora Maria Inês Fini, expressa opinião semelhante, empregando até a mesma adjetivação:

Coordenadora do Enem entre 1998 e 2002, Maria Inês Fini diz que a adoção do teste não conseguiu alterar os currículos nem a forma de ensinar nas escolas de nível médio. Enquanto o exame preconiza o aprendizado multidisciplinar, o ensino brasileiro estrutura-se em disciplinas separadas, como física, química, matemática e biologia.

— O ensino médio é a sala de espera do vestibular. Quem manda são os vestibulares *enciclopédicos* e baseados na memória — diz Maria Inês. [Grifei.]

Motivado pelo descontentamento com tal “enciclopedismo”, procurei aliá-lo a meu interesse pela história do ensino da matemática e busquei, na história da educação brasileira, uma reforma claramente “enciclopédica”⁶: a Reforma Benjamin Constant, de 1890. Primeira manifestação concreta de política educacional da então novel República, e inspirada nas idéias positivistas de Augusto Comte, essa Reforma promoveu um verdadeiro inchaço curricular ao incluir, nos programas oficiais, disciplinas tão díspares quanto: português, literatura nacional, francês, geografia, cartografia, história geral e do Brasil, matemática, astronomia, física, química, mineralogia, geologia, biologia, sociologia e moral. No currículo de matemática, em particular, a Reforma inseriu numerosas subáreas: aritmética, álgebra, geometria plana e espacial, geometria analítica, trigonometria plana e esférica, cálculo diferencial e integral etc.

A literatura especializada⁷ relata o fracasso da Reforma. Parte desse malogro *parece* poder atribuir-se, dentre outros fatores, ao caráter enciclopédico do currículo imposto por ela.

1.2

Objeto, Questões e Objetivos da Pesquisa

podem ser caracterizadas por: a) ênfase em disciplinas literárias e acadêmicas; b) enciclopedismo; e c) divisão entre trabalho manual e intelectual”. (Grifei.) O autor aqui citado e transscrito refere-se a FIGUEIREDO, M. C. M. *Curriculum issues in Brazil: traditions, policies and problems. Compare*, 1981, v. 11, n. 1, p. 89-98. Vide também AZEVEDO, 1976, p. 79 passim, e SILVA, 1969, p. 199: “Assim, quando, quase oitenta anos depois da expulsão dos jesuítas, a criação do [Colégio] Pedro II inicia o ensino nominalmente secundário, este se caracteriza desde logo pelo enciclopedismo que será sua característica constante na evolução posterior.” (Grifei.)

⁵ WEBER, 2007.

⁶ AZEVEDO, 1976, p. 124; SILVA, 1969, p. 114.

⁷ AZEVEDO, 1976, p. 120 et seq.; HAIDAR, 1972, p. 137.

Uma das estratégias possíveis para bem entender, ao menos em parte, uma reforma educacional, é examinar o currículo imposto por ela a uma dada disciplina. Com tal intenção, recorro a Goodson (vide Cap. 2), a quem tomo emprestada a palavra “currículo”⁸ no sentido de currículo “escrito”, “pré-ativo” ou “prescrito”, expressões usadas por ele com o seguinte significado:

[...] Por ‘currículo’ entendemos, nas palavras do historiador canadense do currículo, George S. Tomkins (1986, p. 1)⁹, o curso aparente ou oficial de estudos, characteristicamente 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.

No caso, o fato de eu ser professor de matemática e as já citadas dificuldades de aprendizagem que percebi em meus alunos levam-me ao **objeto específico da pesquisa: a influência exercida pela Reforma B. Constant, no plano normativo, sobre o currículo de matemática do Ginásio Nacional (o Colégio Pedro II), ao longo da última década do século XIX.** Tais escolhas serão devidamente justificadas mais adiante, ainda neste capítulo. Os parágrafos a seguir esclarecerão e delimitarão melhor a idéia aqui ainda apenas esboçada.

⁸ Sobre a etimologia e a história dessa palavra, vide GOODSON, 1995, p. 29 et seq.. É comum o uso promíscuo dos termos “currículo” e “programa” como sinônimos; vide FORQUIN, 1993, p. 22: “2) Que se deve entender precisamente por ‘currículo’, ‘sociologia do currículo’, ‘teoria do currículo’? Sabe-se que este termo, ‘currículo’, não é muito aceito no vocabulário francês da educação e que se prefere geralmente o de ‘plano de estudos’, ou de ‘programa de estudos’. Esta eqüivalência é, entretanto, muito aproximativa: ela não dá conta da riqueza semântica e da multiplicidade de usos do termo inglês. Na verdade a palavra inglesa ‘curriculum’ designa menos uma categoria específica de objetos pertencentes à esfera educativa (tais como os programas escolares, para os quais o inglês dispõe do termo mais técnico de ‘syllabuses’) do que uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos. Um currículo escolar é primeiramente, no vocabulário pedagógico anglo-saxão, um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (‘learning experiences’) às quais um indivíduo vê-se exposto ao logo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. **Por extensão, a noção de currículo designará** menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém **do que um percurso prescrito para alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos.** [...]” Neste último sentido, **grifado acima**, o termo “currículo” remete à noção de currículo “escrito”, “pré-ativo” ou “prescrito”, termos usados por GOODSON, 1995, p. 17 et seq., conforme se lê no corpo do texto.

⁹ Goodson refere-se a TOMKINS, G. S. *A Common Countenance: Stability and Change in the Canadian Curriculum*. Scarborough: Prentice Hall, 1986.

Para bem compreender a citada influência, é preciso considerar os diferentes níveis de normatização da Reforma. A partir deles, o referido objeto conduz às seguintes **questões**:

- (a) De que maneira o primeiro ato normativo instaurador da Reforma (o Decreto nº 981, de 08.11.1890) afetou o currículo de matemática do Ginásio Nacional?
- (b) De que forma outros atos normativos — porventura editados pelo Ministério da InSTRUÇÃO ou pelos demais órgãos administrativos então competentes para isto —, procurando regulamentar aquele ato primário, influíram no mesmo currículo?
- (c) Quanto à matemática, de que modo a Reforma foi regulada no Ginásio Nacional? Que programas foram lá oficialmente adotados para a referida disciplina?
- (d) Quais foram os desdobramentos (as consequências) da Reforma, de 1890 a 1900, sobre as normas curriculares de matemática do Ginásio Nacional?

Essas questões podem traduzir-se no primeiro objetivo deste trabalho: verificar a influência da Reforma sobre os currículos de matemática do Ginásio Nacional, por meio da análise dos atos normativos que a instauraram ou modificaram, de 1890 a 1900. Vejamos, a seguir, o segundo objetivo do presente estudo.

Conforme relatos disponíveis¹⁰, B. Constant era um professor que procurava disseminar entre seus alunos a filosofia de A. Comte, então em voga nos meios cultos brasileiros; logo, ele pode ser considerado um “mediador” cultural: alguém que cumpre a função de transmitir determinadas informações culturais a terceiros. Por outro lado, ele foi também, pelo menos numa estreita fase de transição da Monarquia para a República, um ator político “engajado”, pois era comprometido especificamente com a mudança de regime e, genericamente, com o progresso do Brasil. Tudo isso parece bastar para caracterizá-lo como “intelectual”, nos dois sentidos atribuídos a esse termo por Sirinelli¹¹:

¹⁰ CARVALHO, 2003, p. 40 et seq.; MELLO, 2007, p. 97.

¹¹ SIRINELLI, 2003, p. 242, autor sobre cuja obra (que, além da de Goodson, também me servirá como base teórica) falarei mais no Cap. 2.

Com freqüência se destacou o caráter polissêmico da noção de intelectual, o aspecto polimorfo do meio dos intelectuais, e a imprecisão daí decorrente para se estabelecer critérios de definição da palavra, de tanto que esta noção e esta palavra evoluíram com as mutações da sociedade francesa. Por esta última razão, é preciso, a nosso ver, defender uma definição de geometria variável, mas baseada em invariantes. Estas podem desembocar em duas acepções do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os “mediadores” culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento. No primeiro caso, estão abrangidos tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito. Nos degraus que levam a esse primeiro conjunto postam-se uma parte dos estudantes, criadores e “mediadores” em potencial, e ainda outras categorias de “receptores” da cultura. É evidente que todo estudo exaustivo do meio intelectual deveria basear-se numa definição como esta.

.....

A abordagem extensiva do feudo intelectual, de qualquer modo, constitui apenas uma faceta do estudo dos intelectuais. Estes últimos também podem ser reunidos em torno de uma segunda definição, mais estreita e baseada na noção de engajamento na vida da cidade, como ator — mas segundo modalidades específicas, como, por exemplo, a assinatura de manifestos —, testemunha ou consciência. Uma tal acepção não é, no fundo, autônoma da anterior, já que são dois elementos de natureza sociocultural, sua notoriedade eventual ou sua “especialização”, reconhecida pela sociedade em que ele vive — especialização esta que legitima e mesmo privilegia sua intervenção no debate da cidade —, que o intelectual põe a serviço da causa que defende. Exatamente por esta razão, o debate entre as duas definições é em grande medida um falso problema, e o historiador do político deve partir da definição ampla, sob a condição de, em determinados momentos, fechar a lente, no sentido fotográfico do termo.

A partir disto, enuncio o segundo objetivo do presente trabalho: verificar de que maneira a posição de B. Constant como “positivista” e “intelectual” — quer o mediador cultural, quer o ator político engajado — influiu na Reforma decretada por ele.

1.3 **Relevância e Justificativa do Estudo**

O Colégio Pedro II foi criado em 1837, com o objetivo de ser um padrão de excelência no ensino secundário¹² brasileiro. Assim, a instituição tinha altas

¹² Neste trabalho, as expressões “educação secundária”, “instrução secundária” e “ensino secundário” são usadas no sentido a elas atribuído por SILVA, 1969, p. 20: “No caso do ensino secundário, as notas características de seu conceito tradicional, ou de seu conceito como *tipo* de ensino, são sua finalidade de formação educativa das minorias sociais, das elites, das ‘individualidades condutoras’, como se dizia ao tempo da antiga Lei Orgânica do Ensino Secundário; seu objetivo pedagógico, que é proporcionar uma ‘cultura geral’ que se vinculava exclusivamente, até certa época, ao currículo de humanidades clássicas e, depois, como resposta a novas exigências da evolução social e cultural, pouco a pouco e através de acesos debates passou-se a considerar que deveria incorporar as ‘humanidades modernas’ e as ciências; seu caráter inteiramente desinteressado e intelectualista, que lhe permitiria servir de base para quaisquer espécies de estudos profissionais de nível superior, mas não envolvia explicitamente nenhum

finalidades; além disso, por ser oficial, estava diretamente sujeita à normatização do Poder Público, cujas regras, inclusive as da Reforma, aplicavam-se ao Colégio. **É relevante, portanto, estudar de que modo a primeira reforma educacional republicana afetou esse influente estabelecimento oficial.**

Ao longo de quase toda a Monarquia, uma das principais expectativas atinentes ao ensino secundário brasileiro foi seu lado *propedêutico*: a elite socioeconômica esperava que ele preparasse seus filhos para ingresso nos cursos superiores. Essa expectativa revestia-se de caráter sobretudo *formal*, muito mais que substancial. Em outras palavras, esperava-se menos que o secundário desse aos alunos um grande e sólido cabedal de conhecimentos, e, muito mais, um título propiciador de matrícula nos cursos superiores; o desejado era, geralmente, que o secundário transmitisse os conteúdos a serem cobrados nos exames de acesso ao ensino superior¹³. Para atender à clientela, proliferavam os chamados “cursos de preparatórios” — talvez precursores de nossos atuais cursinhos pré-vestibulares...

Pretendeu-se mudar esse quadro, criando-se, por exemplo, o Colégio Pedro II (1837) e a Escola Normal da Corte (1880). Ademais, diversas reformas tentaram abolir a confusão reinante: a de Couto Ferraz (1854), a de Paulino de Souza (1870), a de Leônio de Carvalho (1878), dentre outras iniciativas que nem prosperaram. Não pretendi analisar essas tentativas, **mas apenas examinar, um pouco mais detalhadamente, as duas últimas décadas do século XIX.** Esta delimitação temporal justifica-se: em termos educacionais, um intervalo de aproximadamente vinte anos (dez antes e dez depois da Reforma em questão) é o bastante para caracterizar as tendências curriculares do período; ademais, a **Reforma B. Constant**, cronologicamente, situa-se a meio caminho entre duas outras reformas importantes: a de Leônio de Carvalho (1878-9) e a de Epitácio Pessoa (1901).

Qualquer reforma educacional pode estudar-se, dentre outros critérios, consoante sua *abrangência* e sua *profundidade*, embora tais prismas não sejam mutuamente excludentes. Um estudo que prestigie a *abrangência* tenta dar uma visão *global* da reforma, sem conter, em regra, um exame aprofundado de alguns

sentido profissional imediato e específico. De fato, o ensino secundário era um ensino de classe, um ensino devotado a valores e ideais aristocráticos ou aristocratizantes, um ensino acentuadamente de inutilidades ornamentais.”, “[...] um tipo autônomo de educação, separado horizontalmente dos demais tipos de ensino médio e sem articulação vertical com o ensino primário.”

¹³ AZEVEDO, 1976, p. 134; HAIDAR, 1972, p. 42 et seq.

elementos desta. Por outro lado, uma abordagem que valorize a *profundidade* tende a deixar de fora certos aspectos da reforma, procurando especializar-se em alguns outros aspectos. **Em meu trabalho, adoto este segundo caminho e examino a Reforma B. Constant sob o ângulo de uma disciplina: a matemática. Ou seja, meu propósito foi estudar a influência da Reforma sobre o ensino de matemática. Minha abordagem pretendeu ensejar uma compreensão mais profunda da própria Reforma e de seus efeitos, pelo menos quanto ao ensino de matemática.**

A escolha da matemática, como foco principal, justifica-se pelo fato de eu ser professor dessa disciplina e pelas notórias dificuldades que a matemática sempre trouxe, e ainda hoje traz, à grande maioria dos alunos¹⁴. Como pretendo analisar a influência da Reforma B. Constant no currículo de matemática do Colégio Pedro II, examino os programas *anteriores* à Reforma, tendo em mente o período arbitrado (década de 1880-90). A seguir, volto minha atenção aos *desdobramentos* da Reforma, visando a apurar seus reflexos sobre os programas de matemática (daquela mesma instituição) *posteriores* à Reforma (1890-1900).

Sobre a Reforma B. Constant, tomo emprestada a breve mas excelente síntese que dela cunhou Nagle¹⁵:

Em fins de 1889, a situação era de anarquia e descrédito. A responsabilidade, de modo geral, recaía sobre o sistema de exames parcelados, sistema que por si só expressava um conceito preparatório, imediatista e restrito, dos estudos secundários. Num esforço de solução do duplo problema — aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário —, a República entra, com efeito, num período de contínuas reformas, experimentando, de Benjamin Constant a Maximiliano, diversas medidas: exames de madureza, equiparação, exame vestibular, exames de preparatórios — num processo que oscila entre o regime de oficialização e o de desoficialização.

Antes mesmo da promulgação da Carta Magna, o Governo Federal procura estruturar os estudos secundários do País por meio do Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890, conforme as diretrizes propostas por Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Abolindo os exames parcelados de preparatórios, esta primeira reforma republicana introduz o exame de madureza para a verificação da cultura intelectual dos alunos e de sua habilitação para os cursos superiores. Sendo a equiparação concedida apenas aos estabelecimentos organizados pelos Estados, o exame de madureza é propriamente o instrumento com que o Governo Federal espera obter a melhoria

¹⁴ Reitero a menção (vide nota 1) aos artigos integrantes da obra organizada por FONSECA, 2004, bem como à já citada matéria jornalística de autoria de WEBER, 2007a.

¹⁵ NAGLE, 2001, p. 187.

de todo o ensino secundário. Esta reforma, entretanto, não se executa. Além da prorrogação do prazo de obrigatoriedade do exame de madureza, em favor dos preparatórios, de 1891 a 1900 uma seqüência de decretos, regulamentos, portarias, instruções e avisos modifica substancialmente o plano de estudos e o regime de equiparação adotados por Benjamin Constant.

Mais do que as providências administrativas tomadas pela Reforma, interessa-nos a influência por ela exercida sobre o currículo de matemática, mormente o do Colégio Pedro II. Uma fonte inspiradora da Reforma foi a doutrina positivista de Augusto Comte¹⁶. Segundo este, a sistematização dos estudos científicos dá-se conforme o seu grau de complexidade: os mais simples realizam-se mais depressa que os mais complexos. Haveria uma escala enciclopédica, a partir de uma ordem suposta natural. Nessa escala, o mundo é concebido como um sistema, onde os fenômenos se apresentam segundo uma hierarquia: os mais nobres seguem-se aos mais grosseiros.

No pensamento de Comte, as ciências classificam-se de acordo com sua complexidade crescente e generalidade decrescente dos fenômenos, e segundo a hierarquia. O estudo de cada ciência funda-se no conhecimento das leis principais da categoria anterior, as quais, por sua vez, vão servir de base à próxima categoria. Na medida em que as ciências se afastam da natureza bruta e se aproximam do homem, elas ficam mais complexas, particulares e especializadas, sempre mantendo uma relação de dependência com a ciência que a precede. Para Comte, as ciências fundamentais são: astronomia, física, química, biologia e sociologia. Na base de tal sistema fica a matemática, mais simples e mais geral; no topo, a moral, encarregada de sistematizar os sentimentos, o que a sociologia não poderia realizar.

Tentando restaurar o sentido formativo do ensino secundário, B. Constant exagera a tendência ao enciclopedismo. Sem suprimir a parte tradicional do currículo (as “humanidades clássicas”), a Reforma defende que sua parte principal, num curso de sete anos, inclua o estudo das ciências fundamentais, na ordem lógica proposta por Comte.

Foi, porém, na reorganização curricular do Colégio Pedro II — ou Ginásio Nacional, denominação com que a República o rebatizou — e da Escola Normal do Distrito Federal (ex-“da Corte”) que B. Constant deixou marcas mais

¹⁶ O tema será desenvolvido no Cap. 4, com detalhes sobre a classificação comteana das ciências.

profundas de algumas idéias positivistas. O Decreto n.º 1.075, de 22.11.1890, impôs um novo Regulamento para o Ginásio Nacional. Conforme esse Decreto, o plano de estudos distribuía-se por sete anos. Quanto à matemática, uma das grandes mudanças seria a inclusão de cálculo diferencial e integral. Todavia, por sua pretensão encyclopédica e por sua inadequação às faixas etárias dos alunos de cada série escolar, tal currículo sofreu inúmeras críticas, vindo a ser alterado.

A complexidade e a abrangência desse currículo geraram resistências. Em 18.03.1891, o Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária propôs que fosse modificado o plano de estudos do Ginásio Nacional, mesmo sem mudanças profundas nas linhas gerais da Reforma. Naquela data, o Conselho criticou duramente o programa de matemática, afirmando¹⁷:

[...] Basta lançar os olhos sobre os programas parciais das cadeiras de matemática dos quatro primeiros anos do curso, [...] para convencer-se qualquer um de que nem aquelas matérias são compatíveis com o desenvolvimento intelectual dos alunos que entram no Ginásio com 13 anos de idade, nem a amplitude de tais programas condiz com a natureza dos estudos secundários preparatórios da instrução superior [...].

Embora tenha sofrido alterações, a Reforma não foi oficialmente suspensa e deixou marcas nos currículos de matemática do Ginásio Nacional. Comparando-se os programas de 1892 a 1900, verifica-se que, ressalvadas as peculiaridades de cada um, eles seguem, em geral, a ordem proposta por B. Constant, a saber:

1. aritmética: dada, em geral, no 1º e no 2º anos, indo, às vezes, até o 3º ano;
2. álgebra: dada, em geral, no 2º, no 3º e no 4º anos;
3. geometria plana e espacial e trigonometria: dadas, em geral, no 3º e no 4º anos;
4. cálculo diferencial e integral, geometria analítica e geometria descritiva: menos freqüentes nos programas, eram dados, quando presentes, em geral no 4º ano.

Corretamente, a literatura¹⁸ alonga-se em demonstrar a matriz positivista da Reforma, seja analisando os atos normativos que a instauraram, seja estudando o vínculo de B. Constant com a doutrina comteana. Esses tópicos serão também oportunamente abordados no Cap. 4.

¹⁷ *Apud* BELTRAME, 2000, p. 59.

¹⁸ Por exemplo: ANDRADE, 1990; AZEVEDO, 1976; BELTRAME, 2000; BERGO, 1979; CARVALHO, 2003; HAIDAR, 1972; NAGLE, 2001; MELLO, 2007; MENDES, 1913; MIORIM, 1998; MOACYR, 1941; ROCHA, 2006; SILVA, 1969; TAVARES, 2002; VALENTE, 2000.

Encerrando esta seção, destaco dois pontos que creio relevantes, porque me parecem ser aqueles em que esta pesquisa procura dar uma pequena contribuição, embora modesta, ao conhecimento relativo ao tema estudado, focando alguns aspectos que penso não terem sido talvez suficientemente valorizados pela bibliografia consultada, ou que nela não se encontram:

(1º) a influência não só do positivismo comtiano, mas também, genericamente, a das convicções morais e didático-pedagógicas de B. Constant sob a condição de intelectual¹⁹, as quais se fazem notar na Reforma. Embora eu não defenda a tese segundo a qual “são os heróis que fazem a história”, parece-me dever-se muito, no caso específico dessa Reforma, àqueles marcantes aspectos individuais da pessoa de seu autor²⁰;

(2º) a utilização que fiz, para embasar algumas de minhas afirmações, de documentos manuscritos por B. Constant, aos quais não vi referência em nenhuma das obras pesquisadas. Tais documentos²¹ (fontes “primárias”, conforme classificação hoje ultrapassada²²) serviram-me de fundamento para abordar a influência das convicções morais e didático-pedagógicas de B. Constant sobre a Reforma, tal como já disse nas linhas acima.

1.4 Estrutura Geral da Dissertação

Encerrando este capítulo, apresento agora a estrutura geral da dissertação.

Cada capítulo abre-se pelas “Palavras Iniciais”. Nelas, procuro resumir brevemente o que eu tiver dito até ali e fornecer uma idéia do conteúdo integrante do capítulo em questão.

¹⁹ Na já mencionada acepção de SIRINELLI, 2003, p. 242.

²⁰ ARÓSTEGUI, 2006, p. 458: “3. O método histórico capta seu objeto através de conceitualizações sobre os *coletivos*, mas também sobre os *indivíduos*. [...], o contencioso entre individualismo e holismo é superável, e está hoje superado, [...]. As ações dos indivíduos não explicam a história, mas não se pode em absoluto marginalizar o seu papel. O método histórico deve buscar os coletivos sem esquecer os indivíduos. Nenhum desses planos da realidade social contém em si mesmo toda sua inteligibilidade. O processo histórico se configura sempre pela interação das estruturas e do sujeito.” (*Grifos no original.*)

²¹ Presentes nos acervos do Museu Casa de Benjamin Constant e do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

²² ARÓSTEGUI, 2006, p. 490: “Foram arruinadas três velhas concepções: [...] a distinção entre fontes *primárias* e *secundárias*; [...]” (*Grifos no original.*)

Como deve ter ficado claro, o presente Capítulo 1 (Introdução e Apresentação Geral) visa a dar ao leitor uma noção panorâmica do que está por vir. Nele, pretendi explicitar os motivos que me levaram a fixar-me no tema e no objeto escolhidos, as questões e os objetivos da pesquisa, bem assim as razões que me fizeram delimitar o objeto tal como o fiz, e ainda a relevância desse objeto.

No Capítulo 2 (Considerações Teórico-Metodológicas), tento expor os aspectos que me parecem relevantes, para este trabalho, no pensamento de Ivor Goodson e de Jean-François Sirinelli, aos quais recorri como fundamentação teórica. Desde logo, deixo claro *não* me ter preocupado em apresentar, à guisa de resumo, nenhuma visão global, mais ou menos detalhada, do conjunto da obra daqueles autores. Uma de minhas intenções no Cap. 2 é, repito, esclarecer o modo pelo qual me apropriei de *determinados pontos* de tais construções teóricas, certamente procurando não as deturpar. No Cap. 2, ademais, também relato os meus próprios procedimentos de pesquisa, adequados às linhas teóricas adotadas.

A seguir, o Capítulo 3 (Os Anos *Anteriores* à Reforma Benjamin Constant — Uma Breve Contextualização Histórica) destina-se a contextualizar historicamente o Brasil da segunda metade do século XIX, fase de declínio final da Monarquia e de início da República, e também a detalhar alguns aspectos do Colégio Pedro II no amplo quadro das reformas do ensino secundário brasileiro no mesmo intervalo de tempo. Esse Capítulo encerra-se com a análise da evolução do currículo de matemática do citado Colégio na década 1880-90.

No Capítulo 4 (Benjamin Constant — “Positivista”? “Intelectual”?), foco o *indivíduo* Benjamin Constant Botelho de Magalhães, “autor”, por assim dizer, da reforma educacional que levou o seu nome, e tento caracterizá-lo como “positivista” e “intelectual”, nos sentidos atribuídos a este último termo por Sirinelli (2003: 242-3): busco mostrar que Benjamin foi “mediador cultural” e “ator politicamente engajado”. Além disto, proponho uma outra categoria — que me soa implícita nas de Sirinelli, a de “ator educacionalmente engajado” — à qual B. Constant possa haver pertencido, conforme sugerem as fontes consultadas por mim, e procuro argumentar no sentido de que ele pode, realmente, ser incluído nela.

No Capítulo 5 (Os Anos *a Partir* da Reforma Benjamin Constant), tento fazer convergirem minhas construções presentes nos capítulos anteriores e analiso *alguns* aspectos da Reforma, buscando pôr em relevo o modo como influíram,

nela, as já mencionadas características de seu “autor”. Como se verá, essa Reforma sofreu forte influência das convicções (pessoais, filosóficas, didático-pedagógicas) de Benjamin. Ao lado disto, examino as normas jurídicas (essencialmente, os decretos) instauradoras da Reforma, procurando discernir seus principais efeitos sobre o Ginásio Nacional (ex-Colégio Pedro II). Também analiso algumas das principais críticas endereçadas, na época, à Reforma. Ademais, estudo a evolução, nos anos 1891-1900, dos programas de matemática do referido Ginásio, para identificar as tendências curriculares desse período e para compará-las aos currículos vigentes na década anterior àquela.

No Capítulo 6 (Considerações Finais), faço um apanhado geral da pesquisa e trago sugestões de possíveis desdobramentos para ela. O trabalho encerra-se com as referências bibliográficas e os anexos.