

3

Os Anos Anteriores à Reforma: Uma Breve Contextualização Histórica

3.1

Palavras Iniciais

No capítulo anterior, “Considerações Teórico-Metodológicas”, expus os aspectos que me parecem relevantes, para este trabalho, na obra dos dois autores, Goodson e Sirinelli, aos quais recorri como base teórica. Em síntese, procurei justificar tais escolhas mostrando que esta pesquisa se insere tanto na área da “história dos currículos e das disciplinas escolares” quanto na da “história dos intelectuais”, nos sentidos já antes explicados. Também lá, relatei os meus próprios procedimentos de pesquisa, adequados às linhas teóricas escolhidas, e teci algumas considerações a respeito dos cuidados metodológicos adotados.

Neste Capítulo 3, procuro traçar, de início, um *breve* panorama do contexto histórico brasileiro na segunda metade do séc. XIX. Quais eram, no Brasil daquela época, as *principais* características econômicas, políticas, sociais, ideológicas e culturais? No item 3.2, destaco *alguns* desses elementos: os que me parecem relevantes para uma contextualização histórica.

A seguir, no item 3.3, limitando-me ao período monárquico, tento fornecer ao leitor *algumas* informações sobre a história do Colégio Pedro II, estabelecimento criado em 1837 como um suposto “padrão ideal”¹ para o ensino secundário brasileiro, em cujo amplo contexto procuro inserir e entender o citado Colégio. Durante todo o Segundo Império, numerosas tentativas de reformas educacionais, de sucesso predominantemente escasso, pretenderam melhorar o nível da instrução secundária brasileira e, para tanto, modificaram o Regulamento do Pedro II. Não tenciono analisar em detalhes a evolução da escola secundária brasileira ao longo do século XIX, nem tampouco as citadas reformas, mas apenas mencionar os aspectos em que elas afetaram o dito Colégio.

¹ E que parece ter sido bem mais *ideal* que *real*, conforme HAIDAR, 1972, p. 95: “O Colégio de Pedro II, alvo dos maiores cuidados do Governo, não atuou, contudo, como padrão. Destinando-se precipuamente ao preparo de candidatos para os cursos superiores do Império, nortearam-se, de um modo geral, os demais estabelecimentos públicos e privados, pelas exigências mínimas consubstanciadas nos preparatórios para a matrícula nas Academias. O ensino ministrado no Colégio de Pedro II foi, portanto, durante todo o Império, um padrão ideal. O padrão real, forneceram-no, como vimos no capítulo anterior, os preparatórios e os exames parcelados.”

No item 3.4, fechando este Capítulo, analiso os programas de matemática do Pedro II nos anos 1881-90², para caracterizar as tendências curriculares do período e para compará-las, já no Cap. 5, com o currículo decretado pela Reforma B. Constant e com os posteriores à dita Reforma. Todos os programas analisados acham-se transcritos integralmente nos Anexos.

3.2 Breve Contexto Histórico Brasileiro em Fins do Século XIX³

Fins do século XIX. Paris: cafés, *croissants*, Sarah Bernhardt, óperas e balés, passeios pelo *Bois de Boulogne* e pelos *Champs Elysées*. Londres: fumaça, indústrias, bancos, navios mercantes a vapor, mansões em estilo neoclássico, *Portobello Road* e a Rainha Vitória.

Estes são alguns ícones da chamada *Belle Époque*. Um *fin de siècle* marcado pelo progresso (entendido como crescimento urbano e industrial) e pela crença nas capacidades “praticamente ilimitadas” da razão humana: as de criar, de recriar, de entender, de explicar, de construir e, talvez, de destruir. Esta última capacidade adquiriria um novo significado: o de destruir o inferior a ser eliminado, para que fosse aberto o caminho do inexorável progresso e do bem-estar a ser construído pela inventividade da mente racional do ser humano.

A prosperidade era vista como produto da razão. E a produção de bens materiais — crescente em escala geométrica, pelo uso da tecnologia criada com base na pesquisa científica — seria a forma de resolver seculares questões sociais, relativas ao trabalho, às condições de vida e à educação, o que traria, para o homem, maior capacidade de consumir aqueles bens. O progresso reduziria a taxa de mortalidade e aumentaria a expectativa de vida, pois a alimentação e a assistência médica melhorariam. A espiral de crescimento seria quase inesgotável, tanto na produção quanto no consumo.

Esse era o ambiente europeu na segunda metade do século XIX. O Rio de Janeiro, sede da Corte brasileira, parecia acanhado, feio, sujo e triste; era a

² Delimitação cronológica já devidamente justificada no Cap. 1, item 1.3, na delimitação do objeto da pesquisa.

³ Neste item 3.2, destaco *algumas* informações obtidas em: ANDRADE, 1990; CARVALHO, 2003; COSTA, 2007; FAUSTO, 2006; GRZYNSKI, 2007; IGLESIAS, 1993; MATTOS, 1987; MELLO, 2007; NEVES, 2006; PRIORE, 2007; SCHWARCZ, 1998; SKIDMORE, 2003; VAINFAS, 2002.

representação viva do “atraso”. No entanto, o período do governo pessoal de Pedro II havia sido arquitetado para a execução de um projeto não apenas de “nação”, mas também de “civilização”. A figura do monarca é a do “imperador nos trópicos”⁴, que traria o progresso e a sofisticação.

Em 1840, com quatorze anos, o novo imperador prestou juramento ante a Assembléia. O apoio do Senado e a ação do Clube da Maioridade, criado pelos liberais, tinham viabilizado a antecipação da investidura no cargo. Os que apoiavam tal projeto eram chamados de “progressistas”. De início, eles divergiam essencialmente dos “regressistas” (conservadores) quanto à estrutura político-administrativa (federalismo *versus* unitarismo) tida como adequada para o Estado brasileiro.

As eleições seguintes deram maioria aos progressistas. Em 1841, porém, antes mesmo de iniciados os trabalhos da Câmara, Pedro II dissolveu-a e organizou um novo ministério, de maioria conservadora. A partir daí, tomaram-se medidas para se restabelecer a centralização política expressa na Carta de 1824, e que fora atenuada pelo Ato Adicional de 1834.

Até aproximadamente 1870, as disputas políticas giravam em torno dos Partidos Liberal e Conservador, os quais, entretanto, não comprometiam a manutenção da “Ordem”⁵. Afinal — apesar de suas divergências sobre a extensão das prerrogativas das províncias —, a origem social, a mentalidade e os interesses econômicos mais aproximavam do que afastavam os dois partidos. Daí a frase atribuída ao político pernambucano Holanda Cavalcanti: “Nada se assemelha mais a um saquarema [conservador] do que um luzia [liberal] no poder”⁶.

A etapa de 1830 a 1850 tornou-se conhecida como de “pacificação do Império” — o esmagamento das revoltas que expressassem alguma proposta alternativa de estruturação da sociedade. O período seguinte, de 1850 até cerca de 1870, é de manutenção da “Ordem” e de “valorização de um projeto civilizador da sociedade através da supressão gradual da escravidão”⁷.

⁴ SCHWARCZ, 1998.

⁵ Caracterizada, em poucas palavras, por: escravatura, regime monárquico e economia agrícola monocultora.

⁶ Os liberais tinham apelido de *luzias* por causa da vila de Santa Luzia, em Minas Gerais, onde, em 1842, haviam sido derrotados pelas armas, ao protestarem contra a perda de autonomia provincial expressa na dissolução da Câmara eleita no momento das “eleições do cacete”. Por sua vez, os conservadores eram conhecidos como *saquaremas* devido ao fato de vários importantes líderes conservadores residirem no município de Saquarema.

⁷ PRIORE e VENÂNCIO, 2001, p. 223.

Era controversa a possibilidade de extinção gradual da escravatura, tendo-se em conta, acima de tudo, a expansão da área cafeeira do Vale do Paraíba, mais ou menos a partir de 1830. Por essa época, expandiu-se o tráfico negreiro e o emprego do braço africano no crescimento extensivo da produção, para atender às necessidades do mercado externo.

De 1821 a 1830, entraram no Brasil, anualmente, vários milhares de africanos. Isto causou um desequilíbrio cada vez maior entre a população livre (branca, nativa ou mestiça) e a cativa (africana ou nativa). Essa desproporção pode ter sido um dado relevante quando se pensava num processo abolicionista gradativo. Na hipótese de abolição num único momento, receava-se uma revolta incontrolável dos escravos. Esses temores eram compreensíveis por causa da independência do Haiti, em 1804 (a partir do levante de escravos negros), e da Revolta dos Malês, na Bahia, em 1835 (quando se acharam documentos propondo o extermínio dos brancos depois que os negros tomassem o poder).

Ao mesmo tempo, faz-se necessário descortinar o panorama intelectual e ideológico do século XIX, herdeiro da revolução intelectual do século XVIII, a qual havia embasado a Revolução Francesa e toda a luta pela autonomia das áreas coloniais americanas, a partir da independência das Treze Colônias inglesas na América do Norte.

Os questionamentos de ordem intelectual eram acompanhados pelas modificações relativas às novas maneiras de produzir e de distribuir mercadorias, realçando-se a importância da expansão de mercados, para a obtenção de lucro. Este cenário intelectual permite-nos explicar, em parte, o crescimento do abolicionismo no Brasil, na segunda metade do século XIX, em oposição ao emancipacionismo (de caráter gradual).

Durante o século XVIII, os críticos do sistema político absolutista denunciaram o barbarismo desta forma de governo. Segundo este ponto de vista, a igualdade humana, conforme defendera Rousseau, era um produto natural que a civilização corrompera, dando origem aos despotismos ou, pior ainda, à escravidão [...] Se, em termos de conselhos práticos, os intelectuais sugeriam reformas aos administradores coloniais, do ponto de vista filosófico eles faziam críticas à escravidão. [...] De certa maneira, um sinal de enraizamento dos valores humanitários e democráticos nas camadas populares europeias, mas também a expressão da luta política dos povos contra a opressão absolutista. A confluência entre a “opinião pública” abolicionista — gente que muitas vezes nunca havia visto um escravo de perto, mas nele projetava suas amarguras e sofrimentos — e

os interesses nascentes da revolução industrial fez nascer um poderoso movimento antiescravista em escala mundial.⁸

No Brasil, havia o medo constante da “africanização”, agravado pela necessidade de mão-de-obra para a lavoura do café, que estava atingindo alto valor no mercado internacional e assegurando o lucro dos fazendeiros e a manutenção da Ordem imperial. A lavoura requeria braços, a princípio escravos, e isto contrariava frontalmente todo um conceito de “civilização” defendido no mundo ocidental no século XIX. Talvez possamos entender esse paradoxo se pensarmos que a mentalidade racionalista da época criticava a escravidão, mas aceitava o trabalho compulsório imposto aos africanos, e aos descendentes destes, por causa de uma suposta “inferioridade racionalmente comprovada”.

O questionamento mais contundente da escravatura e, portanto, da “Ordem” política a ela vinculada, passou a ser mais forte entre os novos segmentos sociais urbanos, designados genericamente como “camadas médias”, integradas por profissionais mais qualificados, que viviam do rendimento de seu trabalho; eram, dentre outras categorias profissionais, médicos, professores, dentistas, escultores, barbeiros, marceneiros e, sobretudo, advogados.

Nos centros urbanos em expansão, ao longo do litoral, brancos pobres obtinham emprego no comércio, como vendedores ou caixeiros viajantes. Os mestiços trabalhavam, em geral, como artesãos. Muitos enfrentavam a concorrência de trabalhadores estrangeiros, principalmente ingleses e franceses.

Apesar da diversidade, pode-se notar um ponto crucial de aproximação entre todos esses tipos sociais. Numa sociedade imperial, estratificada e escravista, a possibilidade de ascensão social era relativamente pequena. Assim, propiciava-se a insatisfação com o regime monárquico e com tudo o que ele representava: o atraso e a distância da civilização branca, racionalista, livre e progressista da Europa e, em parte, dos Estados Unidos.

Essas transformações eram mais visíveis na Região Sudeste, sobretudo no Rio de Janeiro, lugar da população “de vanguarda”, mormente a partir da segunda metade do século XIX, em grande parte pelo fato de ser aquela uma cidade portuária, centro de distribuição de produtos (importados e a serem exportados) e

⁸ PRIORE e VENÂNCIO, 2001, p. 224.

de idéias, além de ser uma área de concentração de população livre, diferindo dos centros urbanos do Norte-Nordeste e até do próprio Sudeste.

Paralelamente, o Imperador estimulava o aprimoramento da sociedade brasileira em direção ao progresso, quer no apoio à melhor escolarização (embora de uma pequena parcela da população), quer na modernização da cidade (isentando de impostos os investimentos em bancos, companhias de navegação, transporte urbano, comércio, fornecimento de gás etc.).

Existindo uma população mais rica, tornou-se possível uma sociedade mais letrada e ansiosa por maior refinamento. O hábito de leitura teve maior divulgação, até mesmo entre as mulheres, em grande parte por conta dos romances de José de Alencar e Joaquim Manoel de Macedo, este último também professor do Imperial Colégio de Pedro II, onde se formava grande parte da elite cultural, senão do Sudeste ou do País, ao menos do Rio de Janeiro.

Nos anos 1860, as incursões brasileiras na região do Prata e a crescente possibilidade de conflitos armados externos demandavam providências em benefício das Forças Armadas. Era preciso atualizar os oficiais, melhorar a remuneração das tropas e as condições materiais dos quartéis. Dessa forma, as escolas militares tornaram-se não apenas pontos de referência quanto a ensino e educação, mas também, por diversas vezes, locais de debates e celeiros de idéias, muitas destas caudatárias da produção intelectual européia.

Abria-se o espaço para o debate de projetos variados: antimonárquicos, abolicionistas, republicanos e positivistas. Essas idéias acabaram por tornarem-se bastante acessíveis à população urbana, face à maior circulação de manifestos, publicações e jornais, sobretudo após a fundação do Partido Republicano, em 1870.

O crescimento do republicanismo veio do desgaste dos saquaremas: de conservadores, passaram a ser vistos como “emperrados”. Essa idéia não se limitava aos intelectuais ou à classe política. A imprensa era um poderoso veículo de críticas ao regime imperial. O excesso de discursos, sem conseqüências práticas, do monarca; a lentidão da máquina estatal, conduzida pelos conservadores; ou seja, a inércia do governo — tudo isso provocava um efeito arrasador, especialmente quando explorado pelas caricaturas dos periódicos.

O *Manifesto Republicano*, escrito por Quintino Bocaiúva e assinado por políticos e intelectuais, foi publicado, pela primeira vez, no jornal *A República*,

primeiro núcleo oficial do republicanismo, no País, e órgão de divulgação do *Clube Republicano*, criado no Rio de Janeiro em consonância com a Liga Progressista. O *Manifesto* defendia o regime republicano, os princípios federalistas, o equilíbrio entre os Poderes (contra a existência de qualquer Poder “Moderador”) e a centralização política. A instalação do novo projeto político seria, também, a condição fundamental para o Brasil se integrar no continente americano, deixando de ser um Império “atrasado” entre repúblicas “progressistas”. Aliás, um dos mais conhecidos trechos do Manifesto é “somos da América e queremos ser americanos”.

O Partido Republicano Paulista (PRP) surgiu em 1873, apoiado por cafeicultores abolicionistas, desejosos de maior liberdade de ação para São Paulo na produção e na exportação do café, e também na busca de solução para o problema da mão-de-obra, vital para o crescimento das lavouras. São Paulo aspirava ao controle de forças militares e da cobrança de impostos, e à promoção da vinda de imigrantes sem a intervenção do governo central, principalmente de um governo imperial *emperrado*. A campanha federalista pode considerar-se, até mesmo, anterior à campanha republicana.

A sucessão de conflitos entre o governo, a Igreja Católica e os militares resultava, muitas vezes, em queda de ministérios. Conforme Iglesias⁹, o Exército era, na sua quase totalidade, republicano. Ademais, a Escola Militar dominava a pregação positivista e “considera o regime [monárquico] com suspeita”, sendo ídolo, na Escola, o professor Benjamin Constant Botelho de Magalhães, francamente positivista. As Forças Armadas eram também fiéis às idéias federalistas de Augusto Comte, em prol das regiões e de seus direitos.

O conflito entre os *casacas* (civis) e os *fardados* (militares) repercutiu no Senado e na Câmara. Ainda segundo Iglesias¹⁰, “é importante ver, nesses conflitos, algo além de desentendimentos com autoridades governamentais, como a emergência de novo grupo político, diverso do setor atuante até então, constituído eminentemente por fazendeiros. É uma das expressões do surgimento da classe média como força”.

⁹ IGLESIAS, 1993, p. 182.

¹⁰ Id., *ibid.*, p. 182.

A situação levava a uma ruptura. Cada vez mais, a monarquia perdia a confiança dos grupos políticos e de uma significativa parte da população urbana, ao menos nas cidades do litoral centro-meridional do País.

Assim se poderia descrever o clima do Brasil de então. A 15 de novembro de 1889, os militares deram um golpe de Estado, mas isso não significou homogeneidade de pensamento nem de projetos políticos. A República nascente era marcada por instabilidade e incertezas.

Foi nesse ambiente plural e diversificado que transitou Benjamin Constant.

3.3

Breve Histórico do Colégio Pedro II Durante o Império

Em meio ao conturbado panorama do período regencial (1831-40), quando alguns movimentos autonomistas ameaçaram o poder do Estado e a unidade nacional, editou-se, em 1834, o Ato Adicional à Constituição de 1824, prestigiando forças descentralizadoras¹¹. Por causa da maior autonomia conferida pelo Ato às províncias, a primeira reforma constitucional brasileira transferiu a elas, na área da instrução pública, a direta responsabilidade pelo ensino primário e secundário locais, até então exercida pelo governo central. Este último continuou responsável pelo ensino superior em todo o Império e por todo o ensino público (primário e secundário) na cidade do Rio de Janeiro, transformada em Município Neutro da Corte. Passou-se às recém-criadas Assembléias Legislativas Provinciais a competência para legislar sobre a instrução pública primária e secundária nas respectivas circunscrições territoriais. A literatura mostra vários problemas gerados por essa política de “pseudo-descentralização”¹².

Em 1837, cumprindo o Ato Adicional, o Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos fundou o primeiro estabelecimento oficial de instrução secundária, atendendo às expectativas educacionais da sociedade: a criação de um colégio público encarregado de ministrar o ensino das humanidades e de preparar os alunos para os exames preparatórios de acesso aos cursos superiores. Em homenagem ao futuro monarca, criou-se o Colégio de Pedro II, cuja organização

¹¹ AZEVEDO, 1976, p. 73 et seq.; HAIDAR, 1972, p. 17 et seq.; SILVA, 1969, p. 195 et seq.

¹² Expressão de HAIDAR, 1972, p. 17. Vide também: AZEVEDO, 1976, p. 73 et seq.; SILVA, 1969, p. 195 et seq.

sofreria a influência iluminista. O perfil¹³ erudito e enciclopédico da instituição refletia o sistema eclético de valores então predominante, herança cultural ibérica:

Sobre este aspecto, devemos ressaltar que o movimento das luzes, como movimento intelectual da Europa do século XVIII, assumiu características próprias na Ilustração da Península Ibérica. Analisa o historiador Ricaurte Soler que, no mundo ibérico, a necessidade da Ilustração era considerada uma tarefa de modernização e de atualização peninsular, face ao desenvolvimento econômico, científico e cultural das nações de capitalismo avançado, como a Inglaterra e a França. A Ilustração ibero-americana, ao tentar conciliar a filosofia das luzes com a estrutura tradicional peninsular, produziu um pensamento político-cultural eclético. O ecletismo ibérico está presente na América em um número significativo de obras do enciclopedismo peninsular, denominadas de “conhecimento útil”, que difundiam os avanços científicos, sem, contudo, atacar a ortodoxia católica. Guardadas as especificidades de tratamento da América espanhola e da América Portuguesa, em linhas gerais, o pensamento ilustrado-moderado luso-brasileiro, desde o século XVIII, se manifesta nas lutas pelo liberalismo político e econômico e nos projetos culturais de valorização do saber, em cujo campo, considerado como alavanca para o progresso, os aspectos culturais tradicionais eram correlacionados aos novos padrões sociais do enciclopedismo e do bacharelismo, assentado no conservadorismo dos projetos políticos.¹⁴

O próprio ato jurídico criador do Colégio já aponta no sentido do enciclopedismo¹⁵:

O Regente interino, em nome do Imperador o Senhor D. Pedro II, decreta:

Art. 1º O Seminario de S. Joaquim é convertido em collegio de instrucção secundaria.

Art. 2º Este collegio é denominado Collegio de Pedro II.

Art. 3º Neste collegio serão ensinadas as linguas latina, grega, franceza e ingleza, rhetorica e os principios de geographia, historia, philosophia, zoologia, mineralogia, botanica, chimica, physica, arithmetica, algebra, geometria e astronomia.

.....

Procurava-se atender à expectativa da sociedade brasileira da época, hierarquizada e elitista, em relação aos estudos secundários destinados a seus filhos: a chance de o indivíduo ascender socialmente por ter adquirido instrução,

¹³ ANDRADE, 1999, p. 14 et seq.; AZEVEDO, 1976, p. 65 passim; HAIDAR, 1972, p. 95 et seq.; MOACYR, 1936, p. 276; SILVA, 1969, p. 191.

¹⁴ ANDRADE, 1999, p. 14.

¹⁵ BRASIL. Decreto s/nº, de 2 de dezembro de 1837. Cria o Colégio de Pedro II. *In*: COLÉGIO PEDRO II, 1914, p. 44 et seq. Vide também MOACYR, 1936, p. 276.

considerada alavanca para o progresso. O Colégio deveria cumprir o papel de padrão supostamente ideal de escola secundária. A função de “modelo” foi entendida como a preparação das novas gerações para os avanços científicos, sem prejuízo dos estudos clássicos. Havia, aliás, uma polêmica relativa à adoção de diferentes modelos de instrução: se de base humanística ou científica. O primeiro era a essência da educação clássica, privilegiando: o latim e as línguas estrangeiras modernas, em especial o francês, garantia de participação social no mundo civilizado; a literatura e a retórica, forma de domínio político do homem culto; e a história sagrada e universal, marcas da “civilização” brasileira, branca e cristã. O segundo modelo expressava a preocupação com as disciplinas “científicas”, como “as matemáticas” e as ciências naturais, em benefício do ensino voltado para a modernização e para o progresso. Em ambas as concepções, havia um aspecto comum: a inclusão da história universal e da história pátria, como base da identidade nacional e da formação do indivíduo. Criado para servir de modelo aos demais estabelecimentos de instrução secundária, o Colégio formulou sua proposta educacional com base humanística¹⁶, tentando cumprir seu papel social de formação da elite cultural e política do País. No entanto,

A função atribuída aos estudos secundários, encarados no Império, quase que exclusivamente, como canais de acesso aos cursos superiores, os reduziu, de fato, aos preparatórios exigidos para a matrícula nas Faculdades. Consubstanciando os requisitos mínimos necessários ao ingresso nos estudos maiores, os conhecimentos requeridos nos exames de preparatórios constituíram o padrão ao qual procuraram ajustar-se os estabelecimentos provinciais e particulares de ensino secundário. Por outro lado, foram de tal modo decisivos os reflexos das disposições do governo central, relativas aos exames destinados a aferi-los, que o estudo das vicissitudes por que passaram os famosos exames parcelados constitui um dos mais importantes capítulos da história do nosso ensino secundário.¹⁷

Como veremos a seguir, o currículo do Pedro II sofreu, por muitas vezes, a influência das variações da política oficial a respeito dos exames preparatórios.

¹⁶ Sugere isto a carga horária das “humanidades” (latinidade, grego, retórica e poética, filosofia), muito superior à das outras disciplinas (história, ciências físicas, geografia, história natural...). Vide o Regulamento n. 8, de 31.01.1838, que “Contém os estatutos para o Colégio de Pedro II”, in MOACYR, 1936, p. 277 et seq.

¹⁷ HAIDAR, 1972, p. 47.

Em 1841, o Pedro II sofreu a primeira reforma curricular, mantendo-se o predomínio das “humanidades”¹⁸. A partir daí, por mais de doze anos, bem ou mal, o Colégio tentou cumprir suas funções, mas passou por numerosos problemas. Em 1854, iniciou-se a Reforma Couto Ferraz¹⁹, que tentou moralizar os exames preparatórios²⁰:

A ação renovadora do Ministro Couto Ferraz não se limitou aos estabelecimentos de ensino superior: nos primeiros anos da década de 50 foi totalmente reformado o ensino na Côrte. O Regulamento da Instrução Primária e Secundária, baixado com o decreto nº 1331A, de 17 de fevereiro de 1854, entre outras importantes providências, criou também na Côrte, junto à Inspetoria Geral, bancas de exames [gerais] de preparatórios. Instruções especiais regulamentaram minuciosamente a forma de realização de tais provas e a composição das mesas julgadoras com o objetivo de evitar toda e qualquer fraude. O Bacharelado em Letras pelo Imperial Colégio de Pedro II e as aprovações obtidas nos exames gerais realizados na Capital do Império garantiram a matrícula em qualquer dos cursos superiores, independentemente de novas provas junto às Faculdades.

As medidas de rigor decretadas por Couto Ferraz trouxeram como consequência avultadíssimo número de reprovações, evidenciando o desinterêsse e a falta de seriedade com que vinham sendo realizados os estudos preparatórios entre nós. [...]

.....
A retidão e a moralidade que presidiram aos trabalhos das bancas examinadoras da Côrte, bem como a fiscalização rigorosa exercida pelo govêrno sôbre as atividades dos estabelecimentos particulares e sôbre as habilitações de seus professôres, nos anos subseqüentes à reforma de 1854, refletiram-se benêficamente sôbre os estudos preparatórios na Capital do Império. Apesar do elevado número de reprovações decorrentes da precipitação de muitos jovens dispostos a tentar a sorte nos exames, e do pouco escrúpulo de muitos professôres que os davam prematuramente por habilitados, admitia em 1860 o Inspetor Geral Euzébio de Queiroz: “O estado de adiantamento de alguns examinandos demonstra que há quem saiba ensinar.”

Em 17.01.1855, aprovou-se o Regulamento Especial para o Colégio Pedro II, cujos estudos foram separados em duas classes: os da primeira eram realizados nos quatro primeiros anos, havendo um certo equilíbrio entre disciplinas literárias e científicas; os da segunda restringiam-se aos três últimos anos, com clara ênfase nas “humanidades”²¹.

O caráter unificador da Reforma Couto Ferraz sentia-se na indicação dos programas e de todo o material didático utilizado, inclusive compêndios e livros. Cada texto analisado, cada mapa reproduzido e cada experiência realizada

¹⁸ ANDRADE, 1999, p. 20; AZEVEDO, 1976, p. 79; HAIDAR, 1972, p. 102; MOACYR, 1936, p. 293.

¹⁹ ANDRADE, 1999, p. 24 et seq.; HAIDAR, 1972, p. 50 et seq.; MOACYR, 1937: 9 et seq.

²⁰ HAIDAR, 1972, p. 51 et seq.

²¹ HAIDAR, 1972, p. 114; MOACYR, 1938, p. 14.

deveriam atender ao objetivo de um ensino-padrão, nacionalmente unificado, embora essa visão fosse permeada pela realidade do Rio de Janeiro e, na prática, circunscrita às principais cidades das Províncias da Bahia, de Minas Gerais, de Pernambuco e de São Paulo²².

Apesar de seu caráter moralizador, ou talvez por causa dele, a Reforma Couto Ferraz causou um aumento no número de reprovações nos exames preparatórios, cujo alto nível de exigência foi mantido, na seleção dos candidatos. Mesmo no Pedro II, decresceu a quantidade de alunos nas últimas séries; diminuiu, portanto, o número de bacharéis matriculados, nessa época, nos cursos superiores. Isto parece mostrar que os alunos, em geral, preferiam ingressar o quanto antes nas academias, limitando seus estudos às matérias exigidas nos exames preparatórios, em evidente contraste com a formação cultural supostamente desejada²³.

Em 1857, a Reforma Marquês de Olinda²⁴ separou o Pedro II em dois estabelecimentos distintos, ambos de instrução secundária: o Externato, mantido na antiga sede do Colégio, e o Internato, instalado no Engenho Velho e criado para atender ao aumento do número de alunos, sobretudo os egressos de outras províncias. Tanto o Externato quanto o Internato adotaram o mesmo currículo: o Programa de Ensino da Instrução Secundária do Município da Corte, aprovado para o ano letivo de 1858²⁵.

Em paralelo ao estudo regular completo para os candidatos a bacharéis em letras, essa Reforma criou, no Pedro II, um curso especial, que visava a preparar, em apenas cinco anos²⁶, os alunos interessados em obter capacitações especiais (comércio, indústria e funcionalismo público). Isso mostrou a preocupação do governo com novas demandas em prol das camadas médias, para as quais se julgava desnecessário o refinamento elitista. Ao lado de um curso mais rápido e científico, destinado aos alunos desejosos de ingressar logo no mundo laboral, garantia-se a formação humanística da elite destinada aos cursos superiores. A oferta de um ensino prático, simultâneo ao ensino clássico, pretendia legitimar a ascensão de grupos diferentes, sujeitos a processos avaliativos distintos. Isso

²² ANDRADE, 1999, p. 25.

²³ HAIDAR, 1972, p. 53; SILVA, 1969, p. 200 et seq.

²⁴ ANDRADE, 1999, p. 26; HAIDAR, 1972, p. 118; MOACYR, 1938, p. 40.

²⁵ ANDRADE, 1999, p. 26; MOACYR, 1938, p. 40 et seq.; VECHIA e LORENZ, 1998, p. 41 et seq.

²⁶ ANDRADE, 1999, p. 29; HAIDAR, 1972, p. 118; MOACYR, 1938, p. 42.

reforçava a crença na existência de lugares sociais predefinidos, numa sociedade hierarquizada também pelo saber. A experiência do curso especial, entretanto, não teve sucesso²⁷:

O desprestígio das funções manuais e mecânicas, exercidas até então por humildes artesãos e por escravos, e a ascensão social propiciada pelo ingresso nas profissões liberais, às quais conduziam os cursos das Academias, incentivavam a busca dos canais de acesso à nova aristocracia de bacharéis e de doutôres. O ingresso nos cursos superiores, aliás extremamente facilitado pela desmoralização dos exames de preparatórios, era, pois, a meta necessariamente visada por todos os jovens que empreendiam os estudos secundários.

Em 1862, o Plano de Estudos do Pedro II passou por outra modificação, em virtude da Reforma Souza Ramos²⁸. Extinguiu-se o curso especial de cinco anos, “até então ignorado”²⁹, sem ter sido alegada qualquer razão oficial para isso. Certas disciplinas tornaram-se facultativas. A oferta opcional de línguas modernas (o alemão e o italiano) atenuou o peso das letras clássicas. “O plano de estudos instituído pela reforma reacionária de 1862 deveria vigorar até 1870”³⁰.

Boa parte das décadas de 1850 e de 1860 caracterizou-se pela calma ensejada pela Política de Conciliação (1853-68)³¹; por efeito desta, liberais e conservadores encararam os programas da instrução pública como catalisadores do tão desejado progresso material. Os últimos anos da década de 1860 foram marcados por questões internas e externas: problemas advindos da extinção do tráfico negreiro (decretada em 1850); tentativas de substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre; guerra do Paraguai e demais incursões brasileiras na região platina; etc. Tudo isso esvaziou a Conciliação e prejudicou a instrução pública³².

Em 1870, a Reforma Paulino de Souza³³ também alterou o plano de estudos do Pedro II: reforçou o ensino das ciências, com o fim de prestigiar o aspecto prático dos estudos e de adequar a escola secundária às tendências de modernização econômica e social da época.

²⁷ HAIDAR, 1972, p. 119.

²⁸ ANDRADE, 1999, p. 31; HAIDAR, 1972, p. 119; MOACYR, 1938, p. 45 et seq.

²⁹ HAIDAR, 1972, p. 119.

³⁰ Id., *ibid.*, p. 120.

³¹ ALENCAR, CARPI e RIBEIRO, 1979, p. 149 et seq.

³² ANDRADE, 1999, p. 34; HAIDAR, 1972-, p. 120 et seq.

³³ ANDRADE, 1999, p. 34; HAIDAR, 1972, p. 125 et seq.; MOACYR, 1937, p. 97 et seq.; SILVA, 1969, p. 214 et seq.

Destinado, antes, a formar e fortalecer o espírito da mocidade que a preparar eruditos, o novo programa deu maior desenvolvimento ao ensino das ciências físicas e naturais, agora estudadas nas quatro últimas séries do curso, procurou dar aos estudos matemáticos distribuição mais consentânea ao grau de desenvolvimento mental dos alunos, atribuiu maior importância ao estudo do vernáculo, limitou as exigências quanto aos estudos literários e tornou obrigatórias as lições de desenho e música vocal e os exercícios ginásticos.

Encarando praticamente as dificuldades decorrentes da insuficiência dos estudos primários, limitados até então a noções rudimentares e insuficientes ao prosseguimento dos estudos secundários, o novo Regulamento destinou o primeiro ano do curso, exclusivamente, a cobrir as lacunas do ensino elementar. Por outro lado, com o objetivo de garantir os conhecimentos mínimos que os programas do ensino primário de 1º grau autorizavam a esperar, criaram-se os exames de admissão. [...]

Pagando, entretanto, seu tributo à tendência geral no sentido da fragmentação dos estudos secundários, a reforma de 1870 instituiu o sistema de exames finais por disciplina, realizados em diferentes momentos do curso, ao encerrar-se o estudo de cada matéria. Às aprovações em tais exames seriam reconhecidos, para fins de matrícula nos cursos superiores, os mesmos direitos que aos efetuados perante a Inspeção Geral da Instrução Pública.

A providência, ao que tudo indica, teve o condão de estimular as matrículas avulsas que, autorizadas pelo Regulamento de 1855, visto não eximirem dos exames de preparatórios, não haviam exercido qualquer atração sobre os interessados em estudos apressados.

A instituição dos exames finais por disciplina, enquanto medida isolada, não teria alterado fundamentalmente a natureza dos estudos realizados no Pedro II [...]. Aliada, entretanto, ao sistema de matrículas avulsas, a inovação ameaçava converter o Colégio da Corte num curso de preparatórios.

O Colégio de Pedro II vinha sofrendo, de há muito, os perniciosos efeitos do sistema de exames parcelados. A concentração das matrículas nas primeiras séries do curso e o reduzido número de bacharéis evidenciavam que a maior parte dos alunos, após alguns anos de estudos regulares, abandonava o Colégio e buscava apressar o ingresso nas faculdades, tentando a sorte nos exames parcelados. A reforma Paulino de Souza, mantendo o regime de matrículas avulsas e instituindo o sistema de exames finais por disciplina, embora colocasse o Colégio de Pedro II em condições de competir com vantagem ao lado dos estabelecimentos particulares, no aliciamento de candidatos às Academias, ameaçava fragmentar os estudos no primeiro estabelecimento de ensino secundário do país.³⁴

No ano de 1873, o Ministro João Alfredo³⁵ conseguiu criar bancas de exames gerais de preparatórios nas capitais das províncias, para facilitar o acesso dos candidatos ao ensino superior às faculdades existentes. As tentativas de mudanças de perspectiva visavam a contestar as críticas generalizadas à instrução pública e ao caráter elitista do Pedro II. Nesse contexto, de novas e fortes demandas sociais, conquistava cada vez mais adeptos a causa da equiparação, ao

³⁴ HAIDAR, 1972, p. 125 et seq.

³⁵ ANDRADE, 1999, p. 36; HAIDAR, 1972, p. 58; MOACYR, 1938, p. 99.

Colégio-modelo, dos estabelecimentos provinciais de ensino, contanto que estes seguissem o plano de estudos da instituição oficial.

A 1º de março de 1876, a reforma José Bento da Cunha Figueiredo extinguiu as matrículas avulsas no Colégio de Pedro II. O novo regulamento valeu-se, entretanto, de outro recurso para aligeirar os estudos requeridos para matrícula nas Faculdades: situou-os nas primeiras cinco séries do curso. As ciências físicas e naturais, o grego e os demais conhecimentos desnecessários como preparatórios foram relegados para os dois últimos anos.

Tais disposições, combinadas com o sistema de exames finais por disciplina, reduziam o Colégio de Pedro II a curso de preparatórios. O título de bacharel em letras, e conseqüentemente os dois anos de estudos, tornavam-se desnecessários aos que buscavam os cursos superiores: após 5 anos de estudos, estariam os jovens alunos do colégio da Côrte em condições de matricular-se em qualquer das Academias do Império, independentemente de novas provas.³⁶

Em 1878, Leôncio de Carvalho assumiu o Ministério e apresentou mais um projeto de reforma educacional³⁷, incluindo o ensino secundário. Iniciou seu plano pelo Colégio Pedro II, com as seguintes alterações, dentre outras: tornou livre a freqüência às aulas do Externato; aboliu o caráter obrigatório do ensino religioso; reformulou o juramento exigido para a concessão do grau de bacharel, de modo a que pudessem proferi-lo também os bacharelados acatólicos; elevou as exigências para admissão ao 1º ano, fixando a idade mínima em 11 e a máxima em 15 anos; restabeleceu as aulas avulsas, permitindo a freqüência de outros alunos a uma ou mais disciplinas lecionadas no Externato; suprimiu do 1º ano as matérias elementares, que passaram a constar do exame de admissão ao Colégio; redistribuiu as outras matérias de modo mais simples, para facilitar a aprendizagem e melhorar o aproveitamento dos alunos.

Leôncio pretendia modernizar a estrutura organizacional do Pedro II, embora reforçasse a formação do grau de Bacharel em Letras, que isentava os bacharéis de prestar os exames preparatórios para os cursos superiores. Com o fim de responder, em parte, às críticas de permanência do caráter elitista do Colégio, o Ministro estendeu a admissão de alunos não pagantes a “órfãos reconhecidamente pobres”, a filhos de militares mortos na guerra do Paraguai, a filhos de professores públicos com mais de dez anos de serviço e a alunos pobres distinguidos nas

³⁶ HAIDAR, 1972, p. 127.

³⁷ ANDRADE, 1999, p. 37 et seq.; HAIDAR, 1972, p. 127 et seq.; MOACYR, 1937, p. 169 et seq.

escolas primárias públicas; tudo isso, entretanto, sem alterar significativamente o perfil do corpo discente do Pedro II. Todavia, o quadro geral era ruim³⁸:

Ao iniciar-se o decênio que assistiria à queda do Império, continuavam os estudos secundários a fazer-se sem qualquer sistema. Persistiam ainda, favorecidos e estimulados pelos exames parcelados de preparatórios, nos liceus provinciais, na maior parte dos estabelecimentos particulares e até mesmo nos Colégios das Artes, os estudos avulsos. No Colégio de Pedro II, raros eram os alunos que concluíam regularmente o curso e chegavam ao bacharelado: a maioria, após uns poucos anos de estudos regulares, buscava apressar o ingresso nos cursos superiores, tentando a sorte nas provas.

Na verdade, o velho sistema de exames não apenas favorecia os estudos parcelados e assistemáticos, como também instituía, antes mesmo que leis e decretos dispusessem efetivamente sobre o assunto, o regime da frequência livre na área dos estudos preparatórios: cada um que estudasse onde e como quisesse e depois provasse nos exames, realizados na ordem que lhe aprouvesse, os conhecimentos adquiridos.

A reforma dos Estatutos do Colégio de Pedro II, realizada por Leôncio de Carvalho em 1878, consagrou definitivamente os estudos fragmentários, introduzindo no próprio Pedro II as matrículas parceladas e o regime da frequência livre. [...]

Os estudos fragmentários e irregulares, já estimulados pelo próprio sistema de exames, contavam agora, portanto, com os novos incentivos: a multiplicação das bancas e das épocas de exames, a matrícula e os exames parcelados no próprio Colégio de Pedro II, e o prazo ilimitado de validade dos exames instituídos pelo Decreto nº 2.764, de 4 de setembro de 1877.

Em 1881, o Barão Homem de Mello³⁹ assumiu interinamente o Ministério e alterou, de imediato, o Regulamento do Pedro II: reforçou o ensino do português; separou as cadeiras de história e de geografia; transformou o antigo Conselho Colegial em Congregação, novo órgão consultivo e deliberativo, competente para elaborar programas, adotar compêndios, criar regime especial de provas e concursos, formar bancas e comissões, além de poder encaminhar, à apreciação do governo, pareceres sobre qualquer projeto relativo à instrução primária e secundária. Integrada ordinariamente pelos reitores e pelos professores catedráticos, a Congregação assumiu importante papel político-pedagógico. Essa Reforma conservou as matrículas avulsas e os exames finais por disciplina. Extinto por Leôncio de Carvalho, o primeiro ano elementar foi restabelecido.

Destinando o primeiro ano do curso ao aprimoramento da instrução elementar, o plano de estudos fixado pela reforma do Barão Homem de Mello concentrava os estudos propriamente secundários nas seis últimas séries. Nesse

³⁸ HAIDAR, 1972, p. 59.

³⁹ ANDRADE, 1999, p. 40; HAIDAR, 1972, p. 130 et seq.; MOACYR, 1938, p. 66 et seq.

prazo, que se tornava exíguo para o desenvolvimento de um currículo enciclopédico, deveriam ser estudadas duas línguas mortas, quatro línguas vivas estrangeiras, o vernáculo, matemáticas, ciências físicas e naturais, história geral e do Brasil, geografia geral e do Brasil, retórica, poética e filosofia.⁴⁰

.....
 Acentuando os inconvenientes decorrentes da exigüidade do tempo disponível para o desenvolvimento de um currículo enciclopédico, a insuficiência de compêndios em língua portuguesa generalizara o uso de postilas e a prática de ditá-las em aula.⁴¹

De 1883 a 1889⁴², o desenrolar dos fatos refletiu o quadro de crise final da monarquia, marcado pelos confrontos Estado x Igreja, escravistas x abolicionistas, civis x militares. Ao tempo do último Gabinete imperial, várias disposições alteraram o Regulamento do Pedro II. Tentou-se equilibrar mais os estudos clássicos com os científicos. Procurou-se retomar a qualidade da formação do bacharel, extinguindo-se as matrículas avulsas e a frequência livre. Os alunos não pagantes passaram a vinte e cinco (25) no Internato e a cem (100) no Externato, admitindo-se menores “reconhecidamente pobres”, que receberiam do governo o enxoval e os livros didáticos. Nos derradeiros anos do Império, o número de alunos do curso regular foi diminuindo cada vez mais, como reflexo do sistema de exames parcelados e das matrículas avulsas. Tal situação, acompanhada pelo regime de exames gerais de preparatórios, mostra a decadência do Colégio e a desorganização do ensino secundário brasileiro da época.

A 9 de março de 1888, o Decreto nº 9.894, assinado pelo Presidente do Conselho e Ministro Interino do Império, Barão de Cotegipe, extinguiu as matrículas avulsas, os exames vagos e a frequência livre no Colégio de Pedro II. A medida representava, entretanto, apenas um primeiro passo para a regeneração do ensino no Imperial Colégio da Côrte. Para acabar de vez com o parcelamento dos estudos, seria preciso suprimir o sistema de exames finais por disciplina, instaurado em 1870 com a reforma Paulino de Souza e vigente desde então.⁴³

A próxima reforma importante, a de Benjamin Constant, será objeto do Capítulo 5.

3.4 Evolução do Currículo de Matemática do Colégio Pedro II na Década Anterior à Reforma Benjamin Constant

⁴⁰ HAIDAR, 1972, p. 131.

⁴¹ Id., *ibid.*, p. 132.

⁴² ANDRADE, 1999, p. 45; HAIDAR, 1972, p. 61 et seq.

⁴³ HAIDAR, 1972, p. 136.

Em novembro de 1890, dois decretos regularam, na parte aqui relevante, a Reforma B. Constant. O Decreto n° 981, de 08.11.1890⁴⁴, cuidou da instrução primária e secundária do Distrito Federal. O Decreto n° 1.075, de 22.11.1890⁴⁵, fixou um novo regulamento para o Colégio Pedro II, já agora rebatizado de *Gymnasio Nacional*. Editados, como se vê, já em fins de 1890, esses decretos só viriam a gerar efeitos práticos no ano seguinte. É legítimo, assim, considerar 1891 o primeiro ano de vigência da Reforma B. Constant; logo, os dez anos anteriores a ela começaram no de 1881, a partir do qual principia a análise abaixo⁴⁶.

Nessa análise, procuro examinar os programas em questão sob a óptica de Goodson (vide Cap. 2), tendo aqui em vista, principalmente, a idéia de que o currículo escrito perfaz um conjunto de normas básicas que devem nortear a prática docente⁴⁷. Isto se aplica tanto à seleção dos conteúdos quanto às escolhas didáticas, isto é, à metodologia de ensino. Nos dois parágrafos abaixo, explico um pouco mais essa idéia de Goodson.

Por um lado, o currículo escrito define o mínimo de conteúdos a serem ensinados, isto é, os tópicos cuja abordagem é, em princípio, obrigatória, ressalvados casos excepcionais. Em geral, os conteúdos não são homogêneos nem uniformes. Os programas são heterogêneos, seja quando examinados interna ou autonomamente, em si mesmos — podemos vislumbrar diferentes concepções didático-pedagógicas dentro de um mesmo programa —, seja quando estudados comparativamente — se cotejarmos programas de distintos anos letivos ou séries escolares, veremos discrepâncias. Para Goodson, “as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas de subgrupos e tradições que, mediante controvérsias e compromisso, influenciam a direção de mudança”⁴⁸. Na análise a seguir, farei, em notas de rodapé, menção a este ponto.

Por outro lado, mesmo quando não há orientação metodológica (didático-pedagógica) explícita, o simples emprego desta ou daquela palavra, a mera

⁴⁴ BRASIL. Decreto n° 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=65346>. Acesso em 15.12.2007.

⁴⁵ BRASIL. Decreto n° 1.075, de 22 de novembro de 1890. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=68192>. Acesso em 15.12.2007.

⁴⁶ Delimitação cronológica já devidamente justificada no Cap. 1, item 1.3, na delimitação do objeto da pesquisa.

⁴⁷ Dentre vários outros exemplos possíveis, vide: GOODSON, 1995, p. 17 et seq.

⁴⁸ GOODSON, 1995, p. 120.

reiteração ou a omissão deste ou daquele vocábulo — em suma, a própria linguagem utilizada no documento escrito que consubstancia o currículo — já passam uma orientação implícita, ou, pelo menos, induzem o mestre, de alguma forma, a proceder dessa ou daquela maneira. Ao longo da análise abaixo, dou exemplos desse efeito, indicando-os pelo sinal agora convencionado: (*método*).

3.4.1 Programa de Ensino para o Ano de 1881

Em 24.03.1881, o Ministro Homem de Mello editou o Decreto n° 8.051, que alterava o Regulamento do Colégio Pedro II⁴⁹, cujo novo Programa de Ensino foi organizado conforme o art. 8° desse Decreto e aprovado em 11.05.1881, por um Aviso do Ministério do Império⁵⁰. Sobre a vigência da Reforma, Beltrame (2000: 51) relata a polêmica explicada a seguir. Conforme Vechia & Lorenz (1998: Introdução, p. viii), o Programa teria entrado em vigor somente em 1882. Doria (1937: 152), porém, enseja versão distinta, ao afirmar: “[...] o anno lectivo de 1881 iniciára-se a 2 de Abril e não a 16 de Março [...]”. Isso tornaria possível, ao Colégio, adotar o novo Programa *já em 1881*, uma vez que o Decreto fora editado aos 24 de março — *antes*, portanto, de 2 de abril, quando o Conselho Colegial teria tido tempo, embora exíguo (cerca de uma semana), para se inteirar da citada Reforma e para instaurá-la no Pedro II, apesar de o Ministério só ter aprovado oficialmente o novo Programa aos 11 de maio. Provavelmente, o Reitor do Colégio deve ter tido prévio acesso ao teor do Decreto, pois seria intrínseco à natureza do seu cargo um contato institucional freqüente com o Ministério.

Em virtude dessa Reforma, as “matemáticas” ficaram assim distribuídas:

1° ano	aritmética prática e nomenclatura geométrica
2° ano	“matemáticas elementares” (aritmética)
3° ano	“matemáticas elementares” (aritmética e álgebra)
4° ano	“matemáticas elementares”: geometria plana e espacial e trigonometria retilínea
5°/6°/7° anos	Seus programas não incluíam as “matemáticas”.

⁴⁹ BRASIL. Decreto n° 8.051, de 24 de março de 1881. Altera os regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=71526>. Acesso em 15.12.2007.

⁵⁰ BELTRAME, 2000, p. 51.

Desde logo, um aspecto intriga o leitor atento: no 1º ano, embora “elementares” os tópicos mencionados⁵¹, o programa não lhes atribui o título de “matemáticas elementares”, como faz nos três outros anos do curso (2º, 3º e 4º). Infelizmente, não encontrei informações que me permitissem apurar as possíveis razões dessa omissão. Posso conjecturar⁵² que o legislador se haja, simplesmente, esquecido de incluir o mencionado título na parte do programa relativa ao 1º ano, pois não me parece razoável ter ele deixado de considerar “elementares” a aritmética prática e a nomenclatura geométrica; ademais, dificilmente não seriam “elementares” os tópicos do 1º ano... o próprio início do curso!

Também chama a atenção do leitor o adjetivo “prática”, qualificando a aritmética do 1º ano, mas não a dos outros. Adiante, em análise mais detalhada, questionarei essa adjetivação. Quanto à aritmética, o programa ficou assim:

1º ANNO

⁵³ ARITHMETICA PRATICA. – *Calculo dos numeros inteiros e de fracções; problemas. – Exercicios de calculo mental. – Pratica do systema metrico decimal. Reducção de pesos e medidas á unidade principal. Comparação dos pesos e medidas actuaes com os outr’ora em uso. Exercicios de conversão dos pesos e medidas de um systema nos de outro.*

1. Leitura e escripta de numeros.
2. Exercicios sobre a addição de numeros inteiros.
3. Exercicios sobre a subtracção de numeros inteiros.
4. Exercicios sobre a multiplicação de numeros inteiros.
5. Exercicios sobre a divisão dos numeros inteiros.
6. Fracções ordinarias: exercicios sobre a reducção de duas ou mais fracções ao mesmo denominador.
7. Exercicios sobre a simplificação de fracções ordinarias.
8. Exercicios sobre addição e subtracção de fracções ordinarias.
9. Exercicios sobre multiplicação de fracções ordinarias.
10. Exercicios sobre divisão de fracções ordinarias.
11. Ler e escrever numeros decimaes: exercicios.
12. Exercicios sobre addição e subtracção de fracções decimaes.
13. Exercicios sobre multiplicação de fracções decimaes.
14. Exercicios sobre divisão de fracções decimaes.
15. Systema metrico decimal. Comparação dos pesos e medidas actuaes com os outr’ora em uso. Exercicios de conversão dos pesos e medidas de um systema nos de outro.

⁵¹ Como se verá logo adiante, quando analisado mais detalhadamente o programa.

⁵² Farei outras conjecturas para as quais, infelizmente, tampouco encontrei “comprovação”, mas que me soam razoáveis. Não à toa, porém, uma das principais obras de POPPER (1982) intitula-se *Conjecturas e Refutações*.

⁵³ Chamarei essas próximas quatro linhas, e analogamente as de outros programas, de “*cabeçalho da ementa*”.

A especificação dos conteúdos mostra que o objetivo básico desse programa é que o aluno domine as quatro operações aritméticas fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão) no âmbito dos números inteiros⁵⁴ e das frações (ordinárias e decimais). Lembrando o clássico trinômio “ler, escrever e contar”, parece que esse programa pretendia assegurar, aos alunos do 1º ano, o domínio do terceiro termo do trinômio (o “contar”, aí incluídas as quatro operações). A ênfase didática, talvez quase exclusiva, deve ter sido a repetição mecânica da tabuada e das técnicas operatórias; sugere-o a exaustiva reiteração da palavra “Exercícios”, presente em *quatorze* dos quinze itens e implícita no item 1 (análogo ao item 11) (*método*). Embora o cabeçalho associe o “*Calculo dos numeros inteiros e de fracções*” a “*problemas*”, não parece que estes últimos tenham sido, de fato, privilegiados como estratégia didática, pois os itens numerados, com a especificação dos conteúdos, não mencionam “*problemas*”, só se referindo a “Exercícios” (*método*). Até aqui, portanto, a suposta “praticidade” da aritmética parece limitar-se à memorização da tabuada e ao manejo das técnicas operatórias.

O cabeçalho da ementa faz, ainda, referência a “*Exercicios de calculo mental*”, muito provavelmente querendo dizer “cálculos de cabeça”, sem recurso ao papel (*método*). Poderia residir, aí, algo da suposta “praticidade” da aritmética do 1º ano.

O ponto em que esse programa talvez possa ser considerado mais “prático” é a lida com o sistema métrico decimal, oficializado no Brasil em 1872, havia apenas dez anos. Na época, porém, ao lado do sistema decimal, ainda conviviam, no âmbito dos negócios, vários outros sistemas métricos⁵⁵, consagrados pelo uso. Pretendia-se, contudo, que o País adotasse na prática, definitivamente — para facilitar o comércio interior e exterior⁵⁶ —, o sistema decimal, já empregado em parte da Europa. A este respeito, o cabeçalho da ementa é sintomático, ao começar

⁵⁴ Muito provavelmente, o programa refere-se, aqui, apenas aos *inteiros positivos* (ou *números naturais*), pois só o programa do 2º ano, como se verá à frente, inclui “Noções sobre as operações e emprego dos signaes”.

⁵⁵ Cujas unidades eram: alqueires, arrobas, braças, côvados, jardas, léguas, milhas, onças, palmos, pés, polegadas...

⁵⁶ Intenção deixada clara, aliás, no cabeçalho da ementa da parte de aritmética do programa do 2º ano (*infra*).

justamente pelo termo “*Prática*”⁵⁷ (*método*). Embora sucinto e repetitivo, no programa, o ulterior detalhamento⁵⁸ desse tópico, parece haver, pelo menos no cabeçalho da ementa, o objetivo de familiarizar os alunos com o sistema decimal e de capacitá-los a operar bem com este último, inclusive comparando-o aos sistemas anteriores (*método*). Vale conjecturar se os “Exercícios de conversão dos pesos e medidas de um *systema* nos de outro” incluiriam resolução de problemas contextualizados, inspirados em possíveis situações quotidianas, ou se eles se restringiriam a conversões descontextualizadas.

Outro aspecto que chama a atenção do leitor, no programa do 1º ano, é o título “NOMENCLATURA GEOMETRICA”, da parte de geometria. Por que não só “Geometria”? O uso do termo “nomenclatura” sugere “classificação” ou “taxonomia” das figuras geométricas, mas isso não predomina nos itens numerados (vide abaixo). A ênfase parece recair sobre a parte métrica: a palavra “medida” aparece *seis* vezes, em apenas *quatro* itens (*método*):

NOMENCLATURA GEOMETRICA. – *Descrição verbal e graphica das figuras dos corpos. Regras para medil-os, deduzidas dos principios aprendidos. Exercicios de applicação.*

1. Noções preliminares. Posição respectiva de duas rectas. Da circumferencia e das rectas que se lhe referem; medida da recta e da circumferencia. Angulos. Problemas e applicações usuaes diversas.
2. Figuras planas. Triangulos. Quadrilateros. Polygonos. Problemas usuaes.
3. Medida das superficies planas. Medida da area dos polygonos. Medida do circulo e do sector. Problemas usuaes.
4. Corpos geometricos. Medida da superficie dos corpos. Medida dos volumes. Numerosos problemas e applicações.

Um contraste entre a redação dessa parte de geometria e a da parte de aritmética é a utilização do termo “problemas”. Na aritmética, o termo aparece uma única vez no cabeçalho da ementa e nenhuma nos itens numerados. Na geometria, ao contrário, os “problemas” não constam do cabeçalho da ementa (embora estejam lá os “*Exercicios de applicação*”, talvez equivalentes àqueles), mas surgem *quatro* vezes em todos os quatro itens numerados, acompanhados, ou não, das “*applicações*” e de sugestivas qualificações: “usuaes” e —

⁵⁷ “*Pratica do systema metrico decimal. Reducção de pesos e medidas á unidade principal. Comparação dos pesos e medidas actuaes com os outr’ora em uso. Exercicios de conversão dos pesos e medidas de um systema nos de outro.*”

⁵⁸ “15. *Systema metrico decimal. Comparação dos pesos e medidas actuaes com os outr’ora em uso. Exercicios de conversão dos pesos e medidas de um systema nos de outro.*”

encorajadoramente — “numerosos”. No programa em tela, parece ter sido esta a intenção de quem o redigiu: a de induzir, no trabalho do mestre, o viés “prático”, com “numerosos problemas” e “aplicações usuas” (*método*).

Quer na aritmética, quer na geometria, pode-se questionar a utilização das expressões “prática”, “numerosos problemas” e “aplicações usuas”. Elas se refeririam a um tratamento didático-pedagógico “prático” num dos possíveis sentidos *atuais* desse termo — o de inspirar-se em situações quotidianas reais? Ou sugeririam uma abordagem meramente procedimental e mecanicista, tendente a fazer os alunos apenas “decorarem” resultados numéricos (“tabuada”), algoritmos computacionais e fórmulas (para calcular grandezas geométricas, por exemplo)? Sem querer cair no equívoco de atribuir a uma dada expressão, empregada há mais de cem anos, um de seus possíveis sentidos *atuais* — parece, contudo, que a palavra “prática” foi, no programa em tela, utilizada na acepção de “não teórica”, ou seja, a ênfase teria sido *não* na *compreensão* das operações aritméticas e das relações geométricas, *mas sim na memorização*.

2º ANNO

MATHEMATICAS ELEMENTARES

ARITHMETICA. – *Numeração fallada e escripta; diferentes systemas de notação; theoria demonstrada das operações fundamentaes, potencias e raizes de numeros inteiros e de fracções; exercicios e problemas. – Historico, nomenclatura e theoria do systema metrico actualmente em uso no Brazil e sua comparação com o antigo e com os dos paizes que têm relações commerciaes com o nosso. Exercicios de conversão de pesos, medidas e moedas de um systema nos de outro; problemas.*

1. Preliminares. Numeração. Noções sobre as operações e emprego dos signaes.
2. Adição e subtracção de numeros inteiros e decimaes.
3. Multiplicação dos numeros inteiros e decimaes e suas consequencias.
4. Divisão dos numeros inteiros e decimaes e suas consequencias.
5. Quadrado e raiz quadrada dos numeros inteiros e decimaes.
6. Cubo e raiz cubica dos numeros inteiros e decimaes.
7. Operações sobre as fracções ordinarias e numeros mixtos.
8. Principaes propriedades dos numeros e theoria da divisibilidade.
9. Theoria do maximo commum divisor e simplificação de fracções.
10. Theoria do menor multiplo commum e reducção de fracções ao mesmo denominador.
11. Fracções decimaes periodicas e noções sobre as fracções continuas.
12. Metrologia comprehendendo o antigo e o actual systema.

Esse programa completa o estudo básico da aritmética dos números racionais, inteiros ou não, superando o programa do 1º ano quanto às novas operações incluídas, a potenciação e a radiciação, e também quanto à

divisibilidade. Sobre os sistemas métricos, aplicam-se as mesmas observações já feitas sobre o programa do 1º ano. Aqui, porém, é claro o objetivo econômico-financeiro-comercial: capacitar os alunos a operar bem com o sistema decimal, inclusive convertendo, umas nas outras, as unidades deste último e as unidades dos sistemas empregados nos “*paizes que têm relações commerciaes com o nosso*” (*método*). Apesar disso, o item 12, suposto detalhamento do cabeçalho, é estranhamente lacônico, em oposição ao cabeçalho loquaz.

3º ANNO

MATHEMATICAS ELEMENTARES

ARITHMETICA. – *Aplicação dos principios desta sciencia ás necessidades da vida pratica; exercicios e problemas.*

1. Theoria das razões e proporções; noções sobre igualdades.
2. Theoria das progressões por differença e por quociente.
3. Theoria elementar dos logarithmos e uso das taboas.
4. Regras de tres, de juros simples e applicação do methodo da reducção á unidade.
5. Regra de desconto, de companhia e applicação do methodo da reducção á unidade.
6. Juros compostos e annuidades e considerações sobre arithmetica.

ALGEBRA. – *Até equações do 1º grau, inclusive; exercicios e problemas.*

7. Preliminares. Termos semelhantes. Addicção e subtracção algebrica.
8. Multiplicação das quantidades algebricas e suas consequencias.
9. Divisão das quantidades algebricas e suas consequencias.
10. Quadrado e raiz quadrada das quantidades algebricas.
11. Operações sobre as fracções algebricas e calculo das radicaes do 2º grau.
12. Theoria elementar do maximo commum divisor e simplificação das fracções algebricas.
13. Theoria do menor multiplo commum e reducção de fracções ao mesmo denominador.
14. Equações. Resolução dos problemas e equações do 1º grau a uma incognita.
15. Eliminação. Methodo de substituição e comparação em geral.
16. Methodo dos coefficients indeterminados para duas equações e o de reducção em geral.
17. Analyse indeterminada do 1º grau de uma equação a duas incognitas.
18. Discussão das equações do 1º grau a uma e a duas incognitas.

O cabeçalho da aritmética volta a referir-se, agora com maior ênfase, à “*Aplicação dos principios desta sciencia ás necessidades da vida pratica; exercicios e problemas*”, o que *parece* afastar qualquer dúvida sobre as intenções do programa (*método*): os exercícios e problemas deveriam abordar a aplicação dos “princípios” às necessidades da vida prática. Em contraste, é curioso o emprego da expressão “*principios desta sciencia*”, dando a entender a existência

de uma orientação didático-pedagógica *dual*⁵⁹ (*método*): por um lado, “abstrata” e “principlológica” (“princípios”); por outro, “concreta” e “prática” (“aplicações”, “exercícios e problemas”). Muito provavelmente por força do lado “prático”, incluem-se alguns tópicos de matemática financeira (anuidades, juros simples e compostos, “regras de desconto e de companhia”); o lado “principlológico” responderia pela “*Theoria* das razões...”, pela “*Theoria* das progressões...” e pela “*Theoria* elementar dos logarithmos...” (esta, porém, seguida pelo “uso das taboas”, “práticas” na época, mas não hoje em dia). A linguagem é dual e ambígua.

Nesse programa do 3º ano, a parte de álgebra consta de tópicos básicos desse ramo das “matemáticas”, indo até equações de primeiro grau e temas correlatos, inclusive “problemas”. Chama a atenção do leitor, nos itens 8 a 10, o uso da expressão “quantidades algébricas” para designar os entes algébricos — no caso, especificamente os polinômios, pois as frações são tratadas nos itens 11 a 13. Na medida que a aritmética é tradicionalmente considerada o ramo da matemática cujo objeto são os números, e que estes expressam “quantidades”, o emprego deste último termo sugere que a álgebra é, aqui, concebida como “aritmética generalizada”.

4º ANNO

MATHEMATICAS ELEMENTARES

GEOMETRIA PLANA E NO ESPAÇO. – *Exercicios e problemas.*

1. Preliminares. *Theoria* das rectas perpendiculares, obliquas e paralelas.
2. Noções sobre os polygonos planos. *Theoria* dos triangulos e dos quadrilateros.
3. Posição da recta em relação á circumferencia e das circumferencias entre si.
4. *Theoria* dos polygonos planos e dos polygonos inscriptos e circumscriptos.
5. Medida commum das rectas e dos arcos, e medida dos angulos planos.
6. *Theoria* das linhas rectas proporcionaes consideradas entre si.
7. Noções sobre similhaça dos triangulos e dos polygonos.
8. *Theoria* das linhas rectas proporcionaes consideradas no circulo.
9. Avaliação dos lados dos polygonos regulares e relação entre a circumferencia e o diametro.
10. Avaliação das areas dos polygonos, do sector e do trapesio circular, e do circulo.
11. *Theoria* das rectas perpendiculares e obliquas em relação aos planos.
12. *Theoria* dos angulos diedros e dos planos perpendiculares e obliquos.
13. *Theoria* das rectas paralelas aos planos e dos planos paralelos entre si.
14. Principaes theoremas sobre os angulos triedros. *Theoria* de sua igualdade.

⁵⁹ GOODSON, 1995, p. 120: “as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas de subgrupos e tradições que, mediante controvérsias e compromisso, influenciam a direção de mudança”.

15. Theoria dos polyedros convexos e particularmente dos polyedros regulares.
16. Igualdade dos tetraedros, dos prismas, das pyramides e em geral dos polyedros.
17. Geração e principaes propriedades dos tres corpos redondos: cylindro, cone e esphera.
18. Semelhança dos tetraedros e em geral dos polyedros. Noções sobre a symetria.
19. Avaliação das areas e dos volumes dos polyedros em geral.
20. Avaliação das areas e dos volumes dos tres corpos redondos: cylindro, cone e esphera.

TRIGONOMETRIA RECTILINEA. – *Exercicios e problemas.*

21. Preliminares. Deducção das formulas trigonometricas.
22. Variação das linhas trigonometricas e limites de seus valores.
23. Construcção das taboas trigonometricas e sua applicação.
24. Theoria dos triangulos rectangulos e seu emprego na solução de problemas.
25. Theoria dos triangulos obliquangulos e seu emprego na solução de problemas.

Em ambas as partes (na geometria e na trigonometria), os cabeçalhos são lacônicos: “*Exercicios e problemas*”. Optou-se por detalhar os conteúdos não nos cabeçalhos, mas sim nos itens numerados, ao contrário do que já se fizera no programa do 1º e, sobretudo, no do 2º ano. Aparentemente, escolheu-se indicar, nos cabeçalhos, apenas a *metodologia* a ser usada pelos professores, explicitando-lhes a *supostamente esperada forma de ensino*: a utilização preferencial de exercícios e problemas (*método*). Nos itens numerados, por outro lado, decidiu-se esmiuçar os conteúdos a serem dados em aula.

Também aqui, assim como no programa do 3º ano, vislumbra-se uma diferença de orientações⁶⁰ entre o cabeçalho e os itens numerados (*método*): naquele, o ponto-de-vista “prático” prestigia, embora laconicamente, os “*Exercicios e problemas*”; nestes, quiçá por força de uma concepção mais “teórica”, a própria palavra “theoria” aparece em *doze* (12) dos vinte e cinco (25) itens, quase a metade do total. Novamente, dualidade e ambigüidade.

Em síntese, o Programa de Ensino relativo à Reforma de 1881 inclui quase todos os principais tópicos usualmente integrantes dos atuais currículos de matemática do segundo segmento (do 6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental. Duas exceções notáveis: por um lado, a omissão das equações do segundo grau, estranhamente ausentes⁶¹; por outro, a presença da geometria espacial e da trigonometria — ambas, hoje em dia, objeto dos currículos do Ensino Médio, predominantemente.

⁶⁰ GOODSON, 1995, p. 120: “as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas de subgrupos e tradições que, mediante controvérsias e compromisso, influenciam a direção de mudança”.

⁶¹ BELTRAME, 2000, p. 53.

3.4.2 Programa de Ensino para o Ano de 1882

O Programa de Ensino para 1882 foi organizado conforme o Decreto n° 8.227 (art. 2°, § 1°), de 24.08.1881⁶², aprovado pelo Aviso do Ministério do Império, de 23.03.1882 (BELTRAME, 2000, p. 51), e muito se assemelha, substancialmente, ao já analisado Programa de Ensino para 1881. Transcrevo-o abaixo e passo, logo após, ao exame sucinto de seu teor.

PRIMEIRO ANNO

NOÇÕES DE ARITHMETICA

1. Leitura e escripta de numeros.
2. Exercicios sobre a addição de numeros inteiros.
3. Exercicios sobre a subtracção de numeros inteiros.
4. Exercicios sobre a multiplicação de numeros inteiros.
5. Exercicios sobre a divisão de numeros inteiros.
6. Fracções ordinarias: exercicios sobre a reducção de duas ou mais fracções ao mesmo denominador.
7. Exercicios sobre a simplificação de fracções ordinarias.
8. Exercicios sobre addição e subtracção de fracções ordinarias.
9. Exercicios sobre multiplicação de fracções ordinarias.
10. Exercicios sobre divisão de fracções ordinarias.
11. Ler e escrever numeros decimaes: exercicios.
12. Exercicios sobre addição e subtracção de fracções decimaes.
13. Exercicios sobre multiplicação de fracções decimaes.
14. Exercicios sobre divisão de fracções decimaes.
15. Systema metrico decimal. Comparação dos pesos e medidas actuaes com os outr'ora em uso. Exercicios de conversão dos pesos e medidas de um systema nos de outro.

NOMENCLATURA GEOMETRICA

1. Noções preliminares. Posição respectiva de duas rectas. Da circumferencia e das rectas que se lhe referem; medida da recta e da circumferencia. Angulos. Problemas e applicações usuaes diversas.
2. Figuras planas. Triangulos. Quadrilateros. Polygonos. Problemas usuaes.
3. Medida das superficies planas. Medida da area dos polygonos. Medida do circulo e do sector. Problemas usuaes.
4. Corpos geometricos. Medida da superficie dos corpos. Medida dos volumes. Numerosos problemas e applicações.

SEGUNDO ANNO

PROGRAMMA DE ENSINO DE MATHEMATICA

⁶² BRASIL. Decreto n° 8.227, de 24 de agosto de 1881. Estabelece os casos em que os Professores e Substitutos do Imperial Collegio de Pedro II se devem reunir em Congregação, e providencia sobre a organização das commissões julgadoras dos exames dos alumnos do mesmo Collegio. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=71713>. Acesso em 16.12.2007.

Arithmetica: Quantidade e numero. Numeração. Estudo das operações fundamentaes. Potencias e raizes do 2º e 3º grãos. Operações sobre as fracções. Principaes propriedades dos numeros. Noções sobre fracções decimaes periodicas e continuas. Metrologia. Problemas e exercicios de calculo pratico.

TERCEIRO ANNO

PROGRAMMA DE ENSINO DE MATHEMATICA

Arithmetica: Revisão das doutrinas estudadas no anno anterior, de um modo mais completo.

Algebra: Emprego dos signaes algebricos, e suas consequencias principaes. Estudo comparativo das operações fundamentaes e bem assim das potencias e raizes que se referem ao 2º gráo. Propriedades geraes dos numeros. Equações do 1º e 2º grãos a uma incognita. Da eliminação nas equações do 1º gráo a muitas incognitas. Analyse indeterminada do 1º gráo entre duas variaveis. Discussão dos problemas e das equações do 1º e 2º grãos a uma incognita. Problemas. Exercicios sobre calculo algebrico.

Arithmetica: Proporções. Progressões. Logarithmos. Regra de tres, de juro, de desconto, de companhia e de annuidade. Problemas e calculos praticos.

QUARTO ANNO

PROGRAMMA DE ENSINO DE MATHEMATICA

Geometria Plana: Idéa do corpo, da superficie, da linha e do ponto geometrico. Posição das rectas entre si e em relação á circumferencia. Dos polygonos planos, e do circulo. Da medida commum das rectas e dos arcos e da medida dos angulos. Das rectas proporcionaes entre si e consideradas também no circulo. Medida dos lados dos polygonos, de suas areas, da circumferencia e da area do circulo.

Geometria no Espaço: Posição da recta em relação ao plano, e dos planos entre si. Principaes propriedades dos angulos polyedros e igualdade dos triedros. Geração, divisão, propriedades, igualdade e semelhança dos polyedros e medida de seus volumes. Geração, principaes propriedades e determinação dos volumes dos tres corpos redondos: cylindro, cone e esphera. Problemas e exercicios meramente praticos.

Trigonometria Rectilinea: Estudo das linhas trigonometricas, deducção de suas formulas; suas variações e limites de seus valores. Construcção e emprego das taboas trigonometricas. Resolução dos triangulos rectangulos e dos triangulos obliquangulos. Problemas e exercicios praticos.

Uma diferença puramente formal entre esse Programa e o de 1881 é a ausência de cabeçalho para as ementas. O programa do 1º ano é quase idêntico ao seu análogo para 1881; portanto, aplicam-se àquele as mesmas observações já feitas sobre este. Agora, há diferenças (formais) entre a redação do 1º ano e a dos demais:

(1ª) naquele, os tópicos são numerados; nestes, não;

(2ª) naquele, falta o subtítulo “PROGRAMMA DE ENSINO DE MATHEMATICA”.

Aliás, esse subtítulo indica uma *outra* diferença entre o Programa de 1881 e o de 1882: aquele se referia às “MATHEMATICAS”, no plural; este, à “MATHEMATICA”, no singular⁶³. De resto, esses Programas são substancialmente bem parecidos. No de 1882, é relevante a inserção das equações de segundo grau, ausentes em 1881 (ou *reinscrição*, pois elas já haviam integrado outros Programas⁶⁴, cuja análise foge à delimitação cronológica⁶⁵ deste trabalho).

Outro aspecto notável é a primeira ementa de aritmética do 3º ano: “**Arithmetica**: Revisão das doutrinas estudadas no anno anterior, de um modo mais completo”. Interessante a denominação (“doutrinas”) atribuída aos pontos constantes da ementa de aritmética do 2º ano. A recomendação de que tais “doutrinas” sejam revistas “de um modo mais completo” sugere duas coisas: um aprofundamento no conteúdo a ser abordado no 3º ano, em relação ao do 2º ano, e o recurso didático a “Problemas e exercicios de calculo pratico” (expressão usada na ementa de aritmética do 2º ano) mais difíceis e complexos (*método*).

3.4.3

Programas de Ensino para os Anos de 1883 a 1890

O já citado Decreto nº 8.227, de 24.08.1881, determinava (art. 2º, § 1º): “Compete á Congregação [do Colégio Pedro II]: organizar annualmente o programma do ensino [...]”. Em sua Dissertação de Mestrado, porém, Beltrame⁶⁶, tendo realizado um extenso e útil trabalho de “garimpagem” nos principais arquivos públicos⁶⁷ do Rio de Janeiro, afirma terem se mantido iguais aos de 1882, em relação aos conteúdos, os programas de 1883, 1885 e 1886. A mencionada autora alega, ainda, não haver encontrado “registro de nenhuma outra reforma curricular do período compreendido entre o decreto de 24 de agosto de 1881 até o final do Império”. Baseando-se nisso, aquela autora conjectura que os Programas de Ensino do Pedro II devam ter permanecido, até 1890, iguais ao de

⁶³ Sobre o ensino de matemática no Império, diz ROCHA, 2001, p. 8: “E o ensino de matemática nesse contexto? Na realidade, o mais correto seria falar em ‘matemáticas’, pois, na época, o seu ensino era feito de forma compartimentalizada. Eram estudadas isoladamente a Aritmética, a Álgebra, a Geometria e a Trigonometria, sem que houvesse uma preocupação em mostrar o relacionamento entre esses ramos da matemática”.

⁶⁴ BELTRAME, 2000, p. 145 passim; VECHIA & LORENZ, 1998, p. 13 passim.

⁶⁵ Já devidamente justificada no Cap. 1, item 1.3, na delimitação do objeto da pesquisa.

⁶⁶ BELTRAME, 2000, p. 54.

⁶⁷ “Biblioteca do Colégio Pedro II, Biblioteca Nacional, Arquivo Público Nacional e Arquivo Público do Rio de Janeiro” (BELTRAME, 2000, p. 2). A última instituição citada é o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

1882. Ao longo de minha própria pesquisa — nos mesmos arquivos públicos visitados por Beltrame, além de outros dois⁶⁸ —, tampouco localizei qualquer indício de ter havido alguma outra reforma curricular desde 1882 até 1890. Endosso, portanto, a conjectura de Beltrame.

3.5 À GUIA DE CONCLUSÃO DESTE CAPÍTULO

A análise dos programas vigentes de 1881 a 1890 mostrou a parca variação sofrida por eles; isto nos remete à idéia de que “o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição”⁶⁹. Algumas alterações puramente formais, de pouca monta, e nada muito além. Aqui e ali, modificações substanciais: foi o caso da (re)inclusão das equações de segundo grau no programa de 1882, e mantida até o fim do Império; neste ponto, a omissão de 1881 parece não ter resistido à “tradição inventada”⁷⁰. Os currículos examinados são repletos de procedimentos aritméticos ou algébricos. Eventuais alusões à “prática”, aos “problemas” e às “aplicações” não parecem afastar a impressão geral de ênfase na memorização, no formalismo simbólico e na mecanização de algoritmos, em detrimento da *compreensão* das operações aritméticas e das relações geométricas.

Em minha análise, procurei aplicar o pensamento de Goodson, uma das referências teóricas adotadas, quanto à função exercida pelo currículo escrito como norteador da prática docente, também no tocante à metodologia de ensino. Busquei mostrar que tal influência se faz presente mesmo quando o currículo não traz orientações explícitas para o professor. O mero emprego desta ou daquela palavra, a reiteração ou a omissão deste ou daquele vocábulo — em suma, a própria linguagem utilizada já passa uma orientação implícita, ou, pelo menos, induz o mestre, de alguma forma, a proceder desta ou daquela maneira. Ao longo deste capítulo, dei exemplos desse efeito, indicando-os por (*método*), o que repetirei adiante.

⁶⁸ Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro e Museu Casa de Benjamin Constant.

⁶⁹ GOODSON, 1995, p. 27.

⁷⁰ Id., *ibid.*, p. 27.