

6

Considerações Finais

6.1

O Que Esta Dissertação Espera Ter Feito?

Ao fim desta Dissertação, vale a pena fazer um balanço geral do trabalho.

O Capítulo 1 (Introdução e Apresentação Geral) visou a dar ao leitor uma noção panorâmica dos seguintes. Nele, explicitiei os motivos para me fixar no tema e no objeto escolhidos, as questões e os objetivos da pesquisa, e as razões que me fizeram delimitar o objeto tal como fiz, e ainda a relevância desse objeto.

No Capítulo 2 (Considerações Teórico-Metodológicas), expus aspectos relevantes, para este trabalho, no pensamento de Goodson e no de Sirinelli, aos quais recorri como fundamentação teórica. Reitero *não* me ter preocupado em apresentar, à guisa de resumo, nenhuma visão global, mais ou menos detalhada, do conjunto da obra daqueles autores. Minha intenção foi, repito, esclarecer o modo pelo qual me apropriei de *determinados pontos* de tais construções teóricas, decerto procurando não as deturpar. Naquele capítulo, ademais, relatei 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) destinou-se a situar 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 do ensino secundário brasileiro no mesmo período cronológico. O Cap. 3 encerrou-se com a análise da evolução do currículo de matemática do citado Colégio na década 1881-90.

No Capítulo 4 (Benjamin Constant — “Positivista”? “Intelectual”?), concentrei-me no “indivíduo” B. Constant, e procurei mostrar ter sido ele “positivista” e “intelectual”, nas duas acepções atribuídas ao termo por Sirinelli (“mediador cultural” e “ator politicamente engajado”). Ademais, propus uma outra categoria, a de “ator educacionalmente engajado”, e tentei caracterizar Benjamin como integrante dela. Além disso, examinei as bases filosóficas inspiradoras da Reforma (essencialmente, a influência positivista de A. Comte), e

indutoras das convicções morais e didático-pedagógicas de B. Constant; para isso, dentre outras fontes, recorri a documentos manuscritos pelo próprio Benjamin.

No Capítulo 5, analisei as normas relativas à Reforma e algumas críticas dirigidas a ela. Depois, investiguei a influência da Reforma sobre os currículos de matemática do Ginásio Nacional nos anos 1891-1900, buscando mostrar alguns dos pontos em que a Reforma “permaneceu” e outros em que ela foi superada por currículos posteriores. Nesse mesmo capítulo, tentei responder às **questões** norteadoras do trabalho (vide Cap. 1), a saber:

- (a) De que maneira o 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 conseqüências) da Reforma, de 1890 a 1900, sobre as normas curriculares de matemática do Ginásio Nacional?

Essas questões traduziram-se no **primeiro objetivo do 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. No Capítulo 5, elas já foram extensamente respondidas. De forma sintética, só para lembrar, minhas respostas são:

- (a) O Decreto 981/1890 impôs ao Ginásio Nacional um novo currículo, que deveria ir sendo implantado progressivamente, e que tinha uma orientação “positivista”.
- (b) O Ministério da Instrução editou o Decreto nº 1.075/1890, fixando um novo regulamento para o Ginásio Nacional e distribuindo a matemática

pelos sete anos do curso. Não havia outros órgãos administrativos competentes para essa função.

- (c) Como já visto, o currículo de matemática foi estabelecido pelo Decreto 981 e detalhado pelo Decreto 1.075, que determinaram os programas a serem adotados.
- (d) No Cap. 5, procurei mostrar pontos em que a Reforma “permaneceu” e outros em que ela foi superada por currículos posteriores.

Ainda no Cap. 1, enunciei o **segundo objetivo deste trabalho**: verificar de que modo a posição de B. Constant como “positivista” e como “intelectual” — seja o mediador cultural, seja o ator política e educacionalmente engajado — influenciou na Reforma decretada por ele. Esse objetivo foi alcançado, espera-se, no Cap. 5, sobre as bases estabelecidas no Cap. 4.

6.2

Que Outros Caminhos Esta Dissertação Sugere?

Avalia-se a qualidade de um trabalho acadêmico não só pelo que ele possa ter feito, mas também pelos caminhos que sugere. A construção social do conhecimento é, acredita-se, um *work in progress*, onde cada pesquisador contribui com uma pequena parte do todo. Citando apenas as pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação da PUC-Rio, esta dissertação inspirou-se, dentre numerosos outros trabalhos, nas Dissertações de Mestrado de Muniz (1978) e de Beltrame (2000) e na Tese de Doutorado de Rocha (2006). Por meio dela, espero estar acrescentando alguma novidade ao conhecimento relativo à Reforma estudada. Assim, desejando contribuir para o aumento do saber, cabe-me não apenas cumprir a minha própria tarefa, mas também sugerir possíveis caminhos para outras pesquisas.

Eu começaria minhas sugestões mudando as “variáveis” do título deste trabalho. Em vez de abordar a “influência da *Reforma Benjamin Constant* sobre o currículo de *matemática* do *Colégio Pedro II*”, as futuras pesquisas poderiam estudar: a influência de *alguma outra reforma educacional*, dentre as muitas *havidas na história da educação brasileira*, sobre o currículo de matemática do Pedro II; ou a influência da Reforma sobre o currículo de *alguma outra disciplina*

do Pedro II; ou a influência da Reforma sobre o currículo de matemática *de alguma outra instituição de ensino* (por exemplo, a Escola Normal); ou combinações dessas três “variáveis” (uma reforma educacional, uma disciplina e uma instituição de ensino).

Também se poderia investigar a influência de B. Constant, antes mesmo da Reforma, no ensino de matemática das escolas militares e do Instituto dos Cegos. Que conteúdos ele selecionou para ensinar nesses estabelecimentos? Teria havido oposições a tais escolhas? No Instituto dos Cegos, que estratégias didáticas ele desenvolveu para facilitar a aprendizagem? Até que ponto elas foram eficazes? E a reforma da Escola Normal em 1881? Que alterações curriculares Benjamin sugeriu lá? Houve reações às mudanças? Essas questões devem acompanhar-se da perquirição sobre as *relações* entre os objetos a serem estudados.

Pode-se proceder, também, à análise aprofundada (quer matemática, quer pedagógica) do livro *Theoria das Quantidades Negativas*, escrito por Benjamin. Isto certamente lançaria uma luz mais forte sobre as idéias matemáticas, inclusive as “positivistas”, de seu autor.

É possível cogitar, ainda, de um exame mais detido acerca do parecer de Benjamin no Congresso de Instrução de 1883. Nesse documento, provavelmente haverá diversos aspectos que poderão esclarecer melhor as concepções de Benjamin relativas ao ensino primário e aos problemas então enfrentados por este último.

Uma outra linha de pesquisa seria a retomada desses mesmos temas sob uma diferente base teórica: por exemplo, adotando-se outro autor na área da história das disciplinas escolares; André Chervel e Dominique Julia são escolhas possíveis. Ou, ainda, retornar a Goodson, agora sob o ponto de vista do currículo “ativo” — o modo pelo qual o currículo é *efetivamente* trabalhado em aula —, a cujo respeito, infelizmente, não localizei, nos arquivos públicos consultados por mim, nenhum elemento.

Uma outra possibilidade, ainda com base em Goodson, é a extensão cronológica, para *antes* e para *depois* do período estudado, da análise dos *textos* dos programas de matemática, como norteadores da prática docente. Neste caso, seria bastante rico o aprofundamento da pesquisa no sentido de se encontrarem pistas a respeito do currículo “ativo”. É a análise da correspondência entre o currículo pré-ativo (proposto ou imposto) e o ativo.

Também se poderia cogitar de proceder-se a uma análise dos livros didáticos adotados no Colégio Pedro II/Ginásio Nacional, no período cronológico aqui estudado. Optei, contudo, por não trilhar esse caminho.

A adoção de Sirinelli, como base teórica, poderia iluminar, sob a óptica da história dos intelectuais, trabalhos sobre outros personagens da história da educação.

Em relação ao pensamento educacional de Benjamin, é provável que numerosos outros aspectos possam vir à luz, caso se aprofundem as pesquisas no Museu Casa de B. Constant, cujo acervo deve conter documentos ainda pouco explorados, ou mesmo inexplorados, acerca das idéias — quer didático-pedagógicas, quer matemáticas — do “Fundador da República”.

Por fim, cabe valorizar aqui, novamente, o relatório escrito em 1872 por Benjamin, como presidente da “mesa d’álgebra” nos exames da instrução pública, e analisado no Cap. 4. Esse documento, por si só, mereceria um artigo específico ou — quem sabe? — uma tese de doutorado...