

3

O Colégio Pedro II – História e Identidade

“O Colégio Pedro II tem sido o reflexo do governo, as suas oscilações são proporcionais aos desequilíbrios da nação. Nos dias de glória o Pedro II vibra com a Pátria, nos dias de angústia o Pedro II chora com a Pátria e nos dias de esperança o Pedro II sonha com a Pátria!”
(excerto do discurso do aluno Otávio Pereira de Castro nas comemorações ao centenário do Colégio, em 1937.)

Conforme anunciado na introdução a este trabalho, neste capítulo faremos uma análise do desenvolvimento histórico do Colégio Pedro II (CPII), instituição tomada como referência para a realização desta pesquisa, por sua estreita vinculação aos órgãos responsáveis pela definição das políticas públicas educacionais para o país desde a fase imperial brasileira, recebendo a designação de “colégio padrão” em vários momentos. Com isso, objetivamos resgatar alguns elementos desta trajetória – sempre à luz do contexto sócio-econômico, político e cultural mais amplo -, para caracterizar as conseqüências dessa proximidade para a constituição de sua identidade institucional, bem como as formas de relacionamento com o poder instituído, já que o CPII chega aos dias atuais como a única escola federal do país a oferecer a modalidade Ensino Médio regular e assumindo, mais uma vez, a incumbência de ser uma “referência” para a aplicação das políticas propostas pelo MEC na contemporaneidade¹.

Para apoiar a escrita deste capítulo, considerou-se útil analisar, além de produções consagradas na historiografia da educação dedicadas ao estudo das políticas públicas brasileiras, trabalhos acadêmicos específicos sobre o Pedro II, a saber: uma tese defendida em 1999, em que se analisa o CPII como um instrumento do Estado no projeto de construção da nação na fase imperial e as mudanças advindas com a proclamação da República, caracterizando sua trajetória nos primeiros cem anos de existência (1837-1937)² e uma dissertação de mestrado

¹ Conforme afirmações do professor Wilson Choeri (Diretor Geral do CPII) e do professor Marco Antonio (Secretário de Ensino até o ano de 2003), no debate realizado no CPII – Unidade Humaitá - no bojo do processo de eleições para o cargo de diretor geral em 2003.

² Andrade, Vera Maria Cabana de Queiroz – Colégio Pedro II – Um lugar de memória
Tese defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais - IFCS/UFRJ em 1999.

que trata o CPII como “estabelecimento oficial padrão de ensino” e as conseqüências disso no período compreendido entre 1930 e 1961³.

No capítulo dedicado ao detalhamento da pesquisa de campo, esta análise histórica será complementada com dados extraídos do Projeto Político Pedagógico (PPP) produzido pelo Colégio Pedro II no contexto atual da reforma do ensino médio⁴, por nos possibilitar, entre outras coisas, uma compreensão ampliada das principais características, problemas e desafios que afetam a instituição na contemporaneidade.

3.1

A educação na fase imperial e o Colégio “de” Pedro II como modelo de educação para a mocidade

Segundo a historiadora da Educação Elizabeth Xavier⁵, do ponto de vista político, a Independência do Brasil, proclamada em 1822, “não significou um rompimento dos laços coloniais, mas dos laços com Portugal, exigido pela nova situação da produção colonial” (op.cit:65). Isso significa que, na prática, a Independência representou apenas a transferência do poder público, antes nas mãos da monarquia portuguesa à burguesia nacional, que teve seu poder aquisitivo ampliado devido à atividade mineradora, ao comércio e ao cultivo de produtos para exportação.

Quanto à composição social, estima-se, segundo a autora, que dos aproximados quatro milhões de habitantes que existiam, no Brasil, na segunda metade do século XVIII, $\frac{3}{4}$ eram escravos. Entre a classe alta e essa massa escrava havia a camada média composta por pequenos proprietários, funcionários públicos, profissionais liberais, padres, literatos e pequenos comerciantes que, atraídos pela ideologia burguesa, “encontrava na atividade intelectual e muitas vezes na de caráter político, a ascensão social que lhes era negada em outros campos” (:76).

Do ponto de vista econômico, a estrutura permaneceu a mesma da colônia: sistema de monocultura regional, de regime latifundiário e escravista, apesar das

³ Massunaga, Magda Rigoud Pantoja – O Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro (1930-1961), Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da UFRJ, 1989.

⁴ Colégio Pedro II: Projeto Político Pedagógico – Brasília: Inep/MEC, 2002. 400 p.: il.

⁵ Xavier, Maria Elizabeth S. P. - Poder Político e Educação de Elite – SP, Cortez & Autores Associados, 1980.

pressões inglesas que determinaram ao Brasil a abolição da escravatura. Afora a monocultura dos latifúndios, a agricultura modesta produzia o mínimo para a subsistência do homem rural, criando um problema de carestia e insuficiência alimentar nas zonas urbanas. Assim, enquanto a maioria da população urbana servia-se de bens produzidos pelo reduzido parque industrial instalado, os mais favorecidos supriam-se de artigos importados (desde alimentos aos tecidos ingleses), seguindo a moda francesa. Com isso, a pequena e insuficiente indústria nacional não sobreviveu à livre concorrência estrangeira, trazendo sérias conseqüências sociais e agitações políticas ao período da Regência, agravada pela dívida contraída para financiar a emancipação. Tudo isso ajuda a entender, segundo Xavier, as razões pelas quais a situação de serviços como saúde e instrução públicas comprometiam a imagem do “Novo Estado.” (:83).

Quanto ao aspecto político, é importante ressaltar que, quando da instauração da Assembléia Constituinte em 1823, foram compostas cerca de 26 comissões, sem que nenhuma delas tivesse verba para financiar projetos capazes de “mapear” as condições do país, gerando um problema de indisponibilidade de dados oficiais que orientassem a proposição de políticas públicas. Nessa assembléia, reuniam-se os fazendeiros e representantes das camadas médias superiores urbanas, definindo, com isso, os interesses em discussão e o caráter das propostas.

Em 1824 D. Pedro I dissolve a Assembléia constituinte e outorga uma nova Carta Magna, a qual previa que a instrução primária deveria ser gratuita e escolas deveriam ser criadas em todas as cidades e vilas populosas. Nessa ocasião, um método fora transplantado da Inglaterra – o Lancaster – que perdurou, apesar das críticas, por vários anos. Sua essência estava em permitir a composição de salas numerosas funcionando com um professor apenas e alunos “ajudantes”; proposição, à época, considerada mais “realista” mas que, ainda assim, pecou por falta de efetividade.

Em meio às dissoluções e reaberturas, outros projetos foram propostos com base na premissa segundo a qual “a educação, por si só, modificaria o panorama do mundo”.⁶

⁶ Nunes, Maria Thetis – Ensino Secundário e Sociedade Brasileira – São Cristóvão, SE: Edt. Da UFS, 1999 2ª edição.

Especificamente sobre a Educação Secundária, Xavier menciona alguns projetos, dentre eles, o de Martim Francisco (da família Andrada), um legítimo representante da classe média que ascendeu socialmente através de cargos públicos e que mantinha um posicionamento político duvidoso na tentativa de conciliação de um discurso liberal e popular⁷. Neste projeto, propõe-se a divisão da instrução em três graus, sugerindo que o de nível médio, também chamado 2º grau, fosse dedicado à classe média da sociedade, considerada aquela que iria “fornecer os elementos” para o comércio, a agricultura e todas as artes “úteis”. Por isso mesmo, este projeto condenava que, neste segmento escolar, se ministrasse o latim e o grego, como proposto desde o tempo dos jesuítas, por serem consideradas matérias dispensáveis ao tipo de atividade econômica reservada a esses alunos.

Xavier menciona também o ano de 1826, quando Januário da Cunha Barbosa tenta reviver uma proposta de 1812, propondo que o ensino secundário ficasse circunscrito a um período de quatro anos (diferente, portanto, dos cursos de seis ou sete anos que normalmente eram propostos a este nível de ensino) e o Padre Diogo Feijó que defende a necessidade de generalizar o ensino secundário para todo o país. Próximo ao término dessa década, no entanto, a complexidade do aparelho político-administrativo exigia a qualificação de mão de obra, impulsionando a criação de cursos jurídicos em São Paulo e Olinda e o bacharelado firma-se como uma forma de ascensão social ambicionado pelos jovens da burguesia.

Em 1834, um Ato Adicional propõe a descentralização do sistema público de ensino, transferindo para as Assembléias provinciais o direito de legislar em matéria de ensino. Com isso, o ensino secundário, no decorrer do segundo império, varia de província para província e as aulas isoladas, tal como eram praticadas nos períodos históricos anteriores, pouco a pouco se juntam nos liceus.

Este é o cenário em que surge, em 1837, o Colégio “de” Pedro II, criado pelo então Ministro da Educação Bernardo Pereira de Vasconcelos, visando a dar uniformidade ao ensino da mocidade. Ao contrário do que fora proposto na primeira fase do império, esta decisão dá materialidade à tendência centralizadora que

⁷ Conforme J. Querino Ribeiro – “A memória de Martim Francisco sobre a Reforma dos Estudos na capitania de São Paulo” – In: Boletim III da FFCL/USP, 1945 – citado por Xavier, M. Elizabeth – (Op. cit: 129)

prevaleceu por todo o segundo império com D. Pedro II. Para tanto, foi proposto um programa gradual de ensino com duração total de seis anos. O ingresso no Colégio se dava a partir de 10 ou 11 anos, desde que os candidatos dispusessem de conhecimento de leitura e escrita correta, noções elementares de gramática da língua portuguesa e da doutrina cristã, resolução das quatro operações fundamentais da aritmética e aplicação do sistema decimal de pesos e medidas. O sistema previa exames de admissão e promocionais. Admitiam-se alunos para o externato e internato (pensionistas vindos de outras cidades), pagantes, em sua maioria. Este ensino gradual (seriado) e regular (por oposição às aulas avulsas preparatórias para o ingresso no ensino superior) visava a formação clássica e integral e o currículo era composto por: Grego e Latim, Francês e Inglês, gramática latina e nacional, História, Geografia, Filosofia (retórica e poética), Aritmética, Álgebra e Geometria, Ciências Físicas, Desenho e Música. Havia professores catedráticos e professores substitutos.

Este currículo original sofreu quatorze reformas até o final do império. No quadro abaixo, sintetizamos as reformas mais importantes do período em seus aspectos mais diretamente relacionados ao Colégio de Pedro II, conforme segue:

**1. Quadro-síntese das principais reformas educacionais – Império
(Aspectos específicos relacionados ao Colégio de Pedro II)**

Ano	Autoria	Duração	Propostas/Alterações realizadas
1837	Min. Bernardo Pereira de Vasconcelos	06 anos	Criação do Colégio “de” Pedro II – Utiliza-se, pela primeira vez o termo “secundário” em legislação referente ao ensino. Com isso, o segmento deixa de ser um “tipo” de ensino para se constituir num “nível de ensino” (Massunaga, 1999:19) O 1º regulamento do CPII data de 31/01/1838.
1841	Antonio Carlos Ribeiro de Andrada faz a 1ª mudança no estatuto	07 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Fixa o ano letivo de março/novembro - Modifica o sistema de exames, criando “exames extraordinários de admissão” em fevereiro e a modalidade “exames finais” em dezembro. - Na reorganização curricular, mais ênfase é dada aos estudos literários, reduzindo-se a carga de ciências e matemática.
1855/ 1856	Luiz Pedreira do Couto Ferraz promove modificações nos estatutos do colégio, em complemento à reforma do ensino primário e secundário do município da corte(1854)	07 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Cria uma “divisão interna” para o período de 07 anos, sendo: 04 anos para estudos de 1ª classe, acrescidos de 03 anos para estudos de 2ª classe - Busca o caráter unificador do ensino público através da uniformização dos materiais utilizados (publicação de compêndios e livros didáticos) - Define os exames finais de 4º e 7º períodos com provas escritas e orais - Em termos curriculares, procede-se a uma inversão, colocando-se as matérias científicas no início do curso e dando feição humanística e literária após esta etapa inicial, com o intuito de melhor preparar para as carreiras

			comerciais e industriais, já prevendo a evasão nas séries finais.
1857	Pedro de Araújo Lima (Marques de Olinda)	De 05 a 07 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Criação da classe de “meio-pensionistas” no Externato - Criação de “aulas avulsas” no externato - Institui duas modalidades: o curso “completo” que dava direito ao título de “Bacharel” (07 anos) e o “Curso Especial de Formação Profissional” (duração 5 anos)⁸ - Criação de uma categoria de “professores repetidores” no internato - Segue com a política de publicações de livros/ materiais didáticos
1862	José Ildefonso de Souza Dantas	07 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Supressão do curso especial de 05 anos - Amplia-se os estudos do Idioma Nacional, do latim, grego e francês. - Estabelece como opcional o Alemão, o Italiano, Desenho, Música, Dança e Ginástica. - Reduz-se os estudos de Física, Química e Ciências Naturais - Retoma sistema de Exames parciais e finais (provas escritas e orais)
1870	Paulino José Soares de Souza	07 anos	<ul style="list-style-type: none"> - O 1º ano fica destinado a suprir lacunas do ensino elementar. - Volta-se a conferir maior importância aos cursos de ciências físicas e naturais, após as 4 primeiras séries - Curso regular acrescido de Desenho, Música e Ginástica (obrigatoriamente) e supressão das aulas de Dança e Italiano - Instituiu os “exames de suficiência” – parciais e finais (por disciplina)⁹
1876	Não mencionado		<ul style="list-style-type: none"> - Extingue as matrículas avulsas mas conserva o sistema de exames finais por disciplina, favorecendo a evasão dos alunos do colégio a partir do 5º ano por tornarem-se aptos a tentarem a matrícula em qualquer academia do império. O título de Bacharel em Letras perde sua utilidade. (Conf. Massunaga: 94).
1878/ 1879	Leôncio de Carvalho	07 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Curso regular com liberdade de ensino para o primário e o secundário; - Suprime o 1º ano do elementar - Suprime a frequência obrigatória - Restaura as aulas avulsas no externato - Suprime o caráter obrigatório do Ensino Religioso - Restabelece a cadeira de Italiano - Reduz o ensino do vernáculo - Valoriza o ensino das Ciências através da instalação de “bem equipados gabinetes” para o ensino de Física, Química

8 Esta medida foi proposta logo após a criação, em 1856 do Liceu de Artes e Ofícios na capital, que passou a oferecer ensino profissional para atender às demandas indicadas por uma classe média em constituição que pedia a revisão do currículo considerado muito “livresco e ornamental”. Essa pressão contribuía para evidenciar os anseios da classe média, cuja pretensão era manter o ensino secundário como forma de acesso aos estudos superiores.

9 Conforme Andrade, esta mudança suprimiu as “aulas avulsas”. Conforme Massunaga, esta mudança permitiu matrículas e exames por disciplinas, dando ao CPIL a feição de mais um “curso preparatório”, embora com distinção em relação aos demais (Massunaga:93).

			e História Natural. - Concurso para docentes
1881	Francisco Inácio Marcondes Homem de Mello	07 anos	- Cria a Congregação do CPII - Dispensa dos exames de religião, visando a garantir a laicidade da escola pública. - Restaura o 1º ano (elementar) - Devolve a importância ao ensino do vernáculo, exigindo-o em todas as séries do curso.
1882	Rodolfo Epiphanyo de Souza Dantas/Parecer substitutivo de Rui Barbosa (Relator)	De 06 a 07 anos	- Mantém a opção de formação do Bacharel – ensino clássico e de humanidades – Ciências e Letras (7 anos) mas recria a opção por cursos destinados ao preparo de mão de obra especializada com ensino específico para cada habilitação (6 anos): Finanças, Comércio, Agrimensor e Diretor de Obras Agrícolas, Maquinista, Industrial, Relojoaria e Instrumentos de Precisão.
1888	Não citado.	-	→Última alteração no plano de ensino do colégio antes da proclamação, extingue a frequência livre, as matrículas avulsas mas mantém-se os exames finais por disciplinas.

Fonte: Vera Lucia Cabana de Queiróz Andrade – apud:17 e segtes. e Magda R.Massunaga - “Reformas da Instrução Pública – Império”

Apesar de todas estas mudanças, que ora reafirmavam o caráter de formação geral e humanista, ora “cediam” às críticas e demandas sociais que exigiam um ensino mais pragmático ou menos “livresco”, Queiroz Andrade coloca o Colégio de Pedro II predominantemente como instrumento do Estado na difusão dos valores culturais que interessavam ao projeto civilizatório da fase imperial e agência formadora tanto das elites culturais que deveriam conduzir os destinos do país como dos quadros intermediários que sustentariam a própria organização do Estado.

Sua identidade institucional se constituiu, portanto, a partir desse contexto e objetivos, sendo que o Colégio de Pedro II, considerado “a menina dos olhos do Imperador”, contava com o apoio direto de seu patrono, que fazia questão de: inspecionar pessoalmente as instalações físicas e os dormitórios em suas visitas frequentes ao local, acompanhar os exames dos alunos, os processos de seleção de seus profissionais, a produção intelectual de seus professores e ex-alunos, mantendo, inclusive, um de seus netos como aluno regularmente matriculado, quando a regra era educar os descendentes da família imperial na Europa.

Coloca-nos a pesquisadora Magda Rigaud P. Massunaga¹⁰, no entanto, que apesar dos esforços do poder público, o Colégio de Pedro II seria “padrão” apenas no plano ideal e, fundamentando-se em outros autores, insiste que, no “plano real”,

¹⁰ Conforme dados constantes do trabalho de pesquisa de Massunaga, Magda Rigaud Pantoja – O Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro – 1930 /1961 – Mestrado/UFRJ, 1989

a referência continuou sendo o modelo de cursos preparatórios e de exames parcelados para ingresso nos cursos superiores que eram praticados desde épocas passadas. Para ela, o Pedro II não só não foi “padrão” como, em determinados momentos, teve de se render a esse “padrão real”. Isso porque, explica-nos a pesquisadora, a tendência dos alunos foi a de abandonar o curso após cinco anos, quando eles já teriam completado a maior parte dos exames preparatórios exigidos para o acesso ao ensino superior. Essa situação, no entanto, não teria sido suficiente para abalar o prestígio conquistado pelo colégio no período imperial, reforçando, ao contrário, o sentido de distinção para o seleto grupo que chegou ao fim desta etapa de escolarização.

Recorrendo a uma tabela apresentada no trabalho de Massunaga, na qual constam dados sobre os bacharéis formados no CPPII, constatamos que, entre 1843 (ano da 1ª turma de formandos) e 1889, formaram-se, em média, cerca de 12 alunos por ano, perfazendo um total aproximado de 500 bacharéis em 52 anos de funcionamento do Colégio, ao longo do Império. Este número, que à primeira vista pode parecer reduzido, nos pareceu bastante significativo, especialmente por considerarmos que a fase imperial chegou ao fim com apenas 3% de toda a população brasileira freqüentando algum tipo de escola. De acordo com Massunaga, “para cada dez mil habitantes, cerca de duzentos e quinze estavam matriculados nas escolas primárias, sete freqüentavam a escola secundária e um ou dois alunos conseguiam chegar ao ensino superior” (op.cit:87).

Ainda assim, o Segundo Império deu ao Brasil uma aparente estabilidade política que, aliada à extinção do tráfico negreiro realizado por pressões internacionais, liberou capitais financeiros para impulsionar novas forças econômicas, iniciando o processo de desenvolvimento industrial brasileiro. Estas novas forças provocariam, em 1889, a queda do regime monárquico, instaurando a República. Nesse contexto, produziram-se, como vimos, várias tentativas de promover reformas educacionais que não chegaram a ser concretizadas no plano nacional, variando quanto às intenções e alternativas de estruturação, como nos mostrou a própria história do Colégio de Pedro II.

3.2

Ensino secundário na República Velha e a crise de identidade do Colégio de Pedro II

Tomando novamente por base o texto de Thetis Nunes, vimos que a República proclamada em 1889 representou, num primeiro momento, a vitória das novas forças sócio-econômicas que vinham se formando no Brasil, paralelamente ao enfraquecimento da burguesia rural dos canaviais do leste e nordeste, sobre a qual o império havia assentado sua aparente estabilidade. Assim, o café plantado em São Paulo passou a responder por cerca de 62% das exportações contra 10% do açúcar. O parque industrial triplicou o seu número de fábricas na década que antecedeu à proclamação, chegando a seiscentas em 1889, nas áreas: têxtil (60%), alimentação (15%) e produtos químicos (10%). Outros ramos como a madeira, vestuário e metalurgia tinham uma participação menos expressiva. A área central do país, abandonada desde o surto da mineração, voltou a ser ocupada por rebanhos, impulsionando, com isso, os transportes, sobretudo o ferroviário. Thetis Nunes nos informará também que, paralelamente a esse desenvolvimento do interior do país, cresceu o número de companhias de navegação e o movimento entre os portos litorâneos. As comunicações também estavam em franco progresso com cerca de 11.000 Km de linhas telegráficas instaladas e cabos transoceânicos ligando o Brasil aos outros continentes. Multiplicou-se o número de bancos e companhias de seguro e o capital internacional, principalmente o inglês, encontrou aqui um campo fértil às suas investidas, ocupando principalmente o setor de transporte ferroviário. Neste contexto, a população brasileira aumentou o ritmo de seu crescimento e passou de 14 para 17 milhões de habitantes no período compreendido entre 1870 e 1889. A imigração estrangeira trouxe, apenas no ano de 1888, cerca de 130.000 novos habitantes ao país, alterando profundamente as relações de trabalho até então estabelecidas. Com isso, cresceram as cidades que, a cada dia, modificaram seu aspecto pelas melhorias que aos poucos iam sendo introduzidas.

No jogo das forças políticas, entrou em cena o exército nacional, que se consolidava após o episódio “Guerra do Paraguai”. Embora não caiba discutir aqui o mérito de tal empreitada, o fato é que muitos integrantes da classe média não só participaram como aprovaram as decisões políticas envolvidas na situação. Esta seria, segundo Thetis Nunes, uma das razões pelas quais o exército obteve

prestígio e ganhou centralidade no processo da proclamação da república; processo esse iniciado em São Paulo no ano de 1870, a partir da criação do Partido Republicano, seguido da eleição dos primeiros deputados ao Parlamento Nacional.

No campo cultural, o pensamento brasileiro – ainda muito aderido, segundo Nunes, “às tradições livrescas e ornamentais decorrentes da tradição portuguesa” –, começou a se modificar, à medida que os ideais do positivismo de Comte, a teoria da evolução de Darwin e outros “novos conhecimentos” iam sendo propagados. Em Recife, Tobias Barreto, mestiço vindo da plebe, invadia a vida pública com reconhecida participação no pensamento intelectual, transformando-se numa espécie de “ícone da nova sociedade brasileira”. Castro Alves, inspirando-se no tema da escravidão, “prega a república” e apela para “as forças do povo”, marcando uma nova fase da produção literária nacional. Como na literatura, complementa Nunes, outros campos da arte “começaram a ganhar um traço original”.

O pensamento educacional começou a refletir essas transformações, sobretudo pela crítica às tentativas de reforma que não se efetivaram no período anterior e pelo caráter enciclopédico que prevalecia no ensino, atendendo apenas aos interesses e expectativas da burguesia rural que se mantinha representada naquele poder.

Com a República, a classe média se faz representar no plano político, o que explica as orientações às reformas educacionais empreendidas a partir daí, buscando atingir especialmente o ensino secundário, que se mantinha, fora dos domínios da capital, predominantemente como preparatório ao ingresso nos cursos superiores, através de “aulas avulsas”.

Para Thetis Nunes, a reforma iniciada em 1890, por pretender extinguir os preparatórios, impôs a seriação obrigatória a todo o país e, embora o Colégio de Pedro II tivesse seu nome mudado para “Instituto Nacional de Educação Secundária” (seis dias após a Proclamação da República) e depois para “Ginásio Nacional”, pretenderam os governantes que o mesmo deixasse de ser uma experiência isolada para se constituir numa referência efetiva para os demais colégios do Brasil. Este ponto, no entanto, expressa uma controvérsia entre os autores consultados.

A esta afirmação de Thetis Nunes, se contrapõem os argumentos de Andrade que defende que a Proclamação da República e as reformas encaminhadas pelo novo governo não só contribuíram para a perda de identidade do Colégio de Pedro II (pela imediata mudança do nome, evidentemente), mas também pelo esvaziamento de sua função de “modelo”, uma vez que Benjamin Constant, “positivista convicto” que deixava o Ministério da Guerra para assumir a recém instituída pasta de Instrução Pública, criara, no contexto de sua reforma educacional, um outro “centro de referência” como estratégia para orientar a prática pedagógica e impulsionar o processo de reforma que se pretendia “menos elitista e menos bacharelesco” denominado *Pedagogium*.

A partir desta menção feita por Andrade, recorreremos novamente à obra de Thetis Nunes que foi quem mais detalhes forneceu sobre este centro. Nunes descreve o *Pedagogium* como um centro de formação profissional destinado a professores, tanto de instituições públicas como particulares. Lá se pretendeu produzir e disseminar conhecimento didático com base na exposição dos “melhores métodos e do material mais aperfeiçoado”; numa espécie de correlato do “Bureau of Education” norte-americano, criado para impulsionar o desenvolvimento educacional naquele país. No *Pedagogium* eram realizadas conferências e cursos, oficinas de trabalhos manuais, exposição de coleções-modelo para o ensino científico “concreto” e laboratórios de ciências físicas e naturais. O *Pedagogium* dispunha ainda de um Museu e espaço para exposições escolares, além da publicação de uma revista, a “Revista Pedagógica”. Isso posto, o que se poderia concluir, na opinião de Andrade, é que se ao CPIL coube a oportunidade de manter-se como “escola-padrão”, isto não se deveu à intenção deliberada dos representantes da nova ordem mas às circunstâncias, já que a reforma Benjamin Constant não “vingou” como se esperava. (op.cit:59).

Aprofundando o estudo sobre esta fase, vimos que a reforma dirigida por Benjamin Constant propunha um ensino secundário estruturado em sete séries, composto por algumas disciplinas que se encerrariam ao término de um ano, outras que teriam continuidade no ano seguinte e outras que seriam propostas nas séries finais em forma de “revisão”. Dentro desse modelo, o aluno estava sujeito a três tipos de exames: a) de “suficiência” para as matérias que seriam continuadas no ano seguinte; b) os exames “finais” para as matérias concluídas e c) os de

“madureza”, no sentido de verificar “o grau de preparo e maturidade intelectual dos alunos” ao final do curso. A aprovação nos Exames de Madureza do Ginásio Nacional habilitava à matrícula nos cursos superiores existentes no país e este direito podia ser estendido a qualquer estabelecimento de ensino secundário organizado de acordo com o plano completo do Ginásio Nacional.

Segundo Jorge Nagle¹¹, por estas características, o exame Madureza se constituiu no “instrumento com que o Governo Federal esperava obter a melhoria de todo o ensino secundário.” (op.cit: 188).

Thetis Nunes afirmará que, apesar de todo o esforço, este plano não deu certo por estar “à frente de seu tempo”, embora tenha servido para impulsionar as discussões sobre a educação e impedir que, a partir dele, os estadistas voltassem muito atrás em suas posições. Depois desta proposição considerada inexecutável, Benjamim Constant foi afastado do ministério, morrendo logo em seguida. Sua proposta foi, segundo a opinião da autora, muito mais “mutilada” do que redimensionada às reais possibilidades da época. Nas palavras de Nunes:

O ensino secundário, tal como Benjamim Constant planejou, não encontrava condições favoráveis ao Brasil do seu tempo, para dar os resultados almejados. O homem não faz a história como deseja, mas como o momento permite, e esse não era ainda o tempo para um plano de estudo tão complexo como o de 1890(op.cit: 83).

A Constituição da República de 1891 instituiu o sistema federativo de governo e, com ele, a descentralização do ensino. Esta descentralização gerou o que Otaíza Romanelli¹² chamou de “dualidade de sistemas”, já que pelo seu artigo 35, a constituição reservou à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, deixando para os Estados e Municípios a incumbência de prover e legislar sobre a educação primária. Na prática, segundo ela, este sistema gerou dois tipos de ensino: de um lado, o primário e o profissional (compreendendo escolas normais para moças e escolas técnicas para rapazes das classes populares) e, de outro lado, escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores para a classe dominante. Nas palavras da autora: “Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira” (op.cit:41), lembrando que o que diferenciava este modelo descentralizado daquele igualmente implantado na primeira fase do Império era a caracterização da

¹¹ Nagle, Jorge – Educação e Sociedade na Primeira República – Rio de Janeiro, DP&A, 2001 – 2ª ed:

¹² Romanelli, Otaíza – História da Educação no Brasil – Edt. Vozes, Petrópolis, 1995-17ª ed.

sociedade brasileira, muito mais complexa do que a do período escravocrata. Esta complexidade teria levado à renúncia de Deodoro, no ano de 1891, motivada, segundo Andrade, pelo impasse estabelecido entre o Congresso e o Presidente, que não concordava em ceder às pressões do “jogo político”. Depois do Marechal Floriano, último presidente militar deste período, assume em 1894 o civil Prudente de Moraes, como expressão do fortalecimento da política nos Estados e a ampliação do universo republicano que possibilitou o voto à população masculina alfabetizada.

Em atendimento ao princípio federativo, entre 1892 e 1895, vários colégios da capital e do Estado foram equiparados ao Ginásio Nacional do Rio de Janeiro, fase em que se dava a consolidação do poder das oligarquias exportadoras do café e a reinserção do país no capitalismo internacional. Ainda assim, diversos fatores levavam os ministros a reconhecerem a “inexequibilidade” da reforma proposta por Constant, pela ausência de recursos materiais e humanos.

Exemplo de “sub-reforma” produzida neste contexto foi a realizada em 1898 por Amaro Cavalcanti, visando a “reduzir” o esquema originalmente proposto por Constant. Para tanto, alterou o regimento do Ginásio Nacional, definindo que os alunos poderiam cursar concomitantemente o ensino “realista ou propedêutico” (duração máxima de seis anos) e o “clássico ou humanista” (que poderia ser concluído em 7 anos), seguido de algumas alterações curriculares.

A segunda reforma da República ocorre em 1901, quando o ministro Epitácio Pessoa do governo Campos Sales pôs em vigor o “Código dos Institutos Oficiais do Ensino Superior e Secundário”, confirmando um secundário de seis anos. Ao discorrer sobre essa fase, Thetis Nunes afirmará que as transformações operadas nas sociedades industriais e a afirmação do proletariado como classe fizeram com que as fórmulas pedagógicas “apoiadas no individualismo” deixassem de ter sentido (op.cit:87). Nesta época, estudiosos da educação como John Dewey (EUA), Decroly (França) e outros formulam novas concepções pedagógicas adaptadas à visão da sociedade industrial de base pragmática e reforçam a máxima de que “o fim último da educação é preparar o homem para a vida”, ou seja, os mesmos autores mencionados pelos teóricos contemporâneos que se debruçaram sobre a noção de “Currículo por competências” na tentativa de interpretar as proposições do MEC a partir de 1999, como vimos no capítulo

anterior. O fato é que, com isso, o parlamento nacional registra grandes debates na primeira década do século XX, gerando uma nova reforma.

A reforma Rivadávia Correia de 1911, a terceira empreendida pela República, “levava o liberalismo político às últimas conseqüências, dentro do positivismo ortodoxo”, propondo, com isso, que se tirasse toda a interferência do Estado do setor educacional (op.cit: 88). Num regime de “amplas autonomias” (mas que não chegou a caracterizar completa “desoficialização”), tirou os diplomas, condecorações e outros “ornatos da fidalguia medieval” para propor simples certificados em que se atestava a presença e o aproveitamento nos respectivos cursos. Apesar do impacto, esta lei não foi suficiente para modificar a remota tradição ou mudar o conceito das famílias acerca da finalidade do ensino secundário. Rivadávia propôs, também, que, ao contrário dos exames parciais ou dos bacharelados que garantiam acesso direto ao nível superior, se instituísse o exame vestibular, a ser feito sem comprovação de escolarização anterior por todos aqueles que se considerassem aptos ao curso superior pretendido, acreditando, com isso, estar tirando as amarras deste grau de ensino. Nas palavras do ministro: “libertei o ensino fundamental, desoprimindo-o da condição subalterna de mero preparatório para o assalto às academias” (op. cit: 89). Assim, o ensino oficial uniforme proposto pela reforma de 1901, cede lugar a um ensino “livre, diversificado e flexível” que passa a ser realizado em “estabelecimentos autônomos”. Em termos concretos, o número de matérias do secundário foi drasticamente reduzido e bastava uma média anual favorável para se proceder à promoção dos alunos, já que também o exame de madureza havia sido extinto. Esta orientação, extensiva ao currículo do Colégio Pedro II, tinha por finalidade “proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida” (op.cit:89).

Esta reforma teve, segundo a autora, resultados desastrosos, devido à redução do número de matrículas no Colégio Pedro II e à quase extinção do ensino secundário regular em outras escolas. Como conseqüência dessa “flexibilização”, escolas superiores surgiram em grande número (só no Rio de Janeiro foram abertas, na época, cerca de seis novas faculdades), fazendo com que os alunos voltassem suas opções aos preparatórios, em detrimento à frágil

constituição de currículos de formação geral “regular” que vinham sendo implementados.

A quarta Reforma da República foi realizada por Carlos Maxiliano, em 1915, visando a conter a caótica situação criada pela lei anterior, constituindo-se num meio termo quanto à interferência do Estado nos assuntos educacionais. Esta reforma não teve a pretensão de apresentar nenhuma inovação; ao contrário, procurou retirar das anteriores o que cada uma tinha de mais funcional ou “positivo”. Assim, permanece, por exemplo, o currículo seriado de Epitácio Pessoa, o exame vestibular de Rivadávia, e, da tradição do Império, os exames parcelados de caráter preparatório feitos em colégios não oficiais, perante banca nomeada pelo Conselho Nacional de Ensino. No mais, propôs-se a redução do secundário para cinco séries.

Em 1925, acontece a quinta reforma da República, identificada em Thetis Nunes como Reforma Rocha Vaz, em Nagle como João Luiz Alves e em Ghiraldelli Jr (1990) e Andrade (1999) como Luiz Alves (ministro) / Rocha Vaz (presidente do Conselho Nacional de Ensino). Para além da questão das prerrogativas quanto à “autoria” desta reforma, os pesquisadores consultados se aproximam em suas análises ao afirmarem que a expectativa em relação a essa lei era a de que o governo definitivamente se encaminhasse no sentido de fazer com que o ensino secundário não ficasse restrito à função de preparar para o ensino superior, mas assumisse princípios e organização que permitissem transformar este nível de ensino numa instituição “aberta à formação dos adolescentes” (Nagle:194).

Thetis Nunes confirma esta idéia quando extrai do texto da lei a seguinte expectativa quanto ao secundário: “Além de base indispensável para a matrícula nos cursos superiores, (o secundário) deve ser um preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicar o indivíduo” (op.cit:93), uma das máximas também adotadas na LDB atual.

A partir daqui, os autores variam suas análises sobre esta última etapa da Velha República. Thetis Nunes opta por focar aspectos relacionados à sociedade dos anos 20, constituída de forma bem diferente do que na época da Proclamação, sobretudo pela ocorrência da primeira grande guerra mundial (1914 a 1918), afirmando que, se por um lado, este fato provocou a paralisação do comércio internacional, em contrapartida impulsionou a duplicação do parque industrial

nacional. Com isso, ela discorrerá sobre a população, na faixa dos 30 milhões de habitantes, dos quais 300.000 eram operários, e sobre o crescimento das cidades e da massa proletária, para afirmar que todo esse quadro contribuiu para ampliar a consciência de alguns setores da sociedade sobre os problemas nacionais. Como exemplo, cita a atuação dos intelectuais que participaram da Semana de Arte Moderna de 1922, bem como as agitações políticas que marcaram a década de 20 no país (como Canudos, por exemplo). Nesse contexto, informa-nos a autora, é que chegam os ecos das reformas educacionais em curso no mundo do pós-guerra: Itália, Inglaterra, França e até mesmo a União Soviética pós-revolução de 1917. Dentre elas, as inspiradas em Dewey e seus seguidores predominaram por “procurar adaptar a educação às transformações que se processavam devido ao desenvolvimento das máquinas e do capitalismo”.

Complementando a análise de Thetis Nunes, Jorge Nagle afirma, por sua vez, que, durante a Primeira República, o país apresenta uma tendência a sofrer alterações em suas bases como decorrência da retomada intensa e sistemática dos princípios do liberalismo presentes desde o final do período colonial. Foi o início, segundo ele, de uma nova fase do capitalismo que, por desenvolver-se de forma diferente entre as regiões, gerou, desde então, a idéia de “dois brasis”. Tudo isso provocou transformações no setor cultural que, aos poucos, pela mudança de hábitos e pensamentos, favoreceram a discussão de questões ligadas à escolarização dos brasileiros, que começava a ser entendida como condição de efetivação de um processo civilizatório consoante com o que se observava em nações “desenvolvidas”. Nas palavras do autor:

De um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). A partir de determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil, que está exigindo outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica. 13

A conseqüência desta “mudança de mentalidade” teria sido o aparecimento de amplas discussões e freqüentes reformas da escolarização, demonstrando

¹³ Nagle, Jorge – Educação e Sociedade na Primeira República. 2ª ed – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

preocupações em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares, nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis. Nesse contexto, surgirão, segundo Nagle, “técnicos em educação”, com formação e perspectivas bem diferentes dos grandes intelectuais e homens públicos que até então se dedicavam, entre outras coisas, à função “educadora”. De todo modo, na década de 20, se manteve a bandeira de luta da década anterior contra o analfabetismo que, de acordo com o censo de 1920, atingia cerca de 80% da população brasileira. Certamente, um obstáculo (e uma vergonha) para um país que pretendia ingressar na rota da “moderna civilização”, próximos que se encontravam os governantes das comemorações do primeiro centenário da independência.

Naquela época, a alfabetização era vista como o primeiro passo a ser dado rumo à modificação desta situação e considerava-se mais democrático ensinar a ler, a escrever e a contar, do que investir numa educação “mais ampla” como se pretendia para o secundário, por atender a uma minoria. Apesar disso, algumas questões relacionadas ao ensino secundário e técnico profissional tiveram que ser discutidas, pelo impacto que provocou o confronto entre a incipiente mão-de-obra nacional e a estrangeira, disponível em quantidade no Brasil naquele momento histórico, devido à intensificação da migração. O sentimento nacionalista contribuía para enfatizar também a vocação do Brasil para uma maior inserção no modelo produtivo das grandes nações, devido ao reconhecimento da gama de recursos aqui existentes. Segundo Nagle: “O senso da época indicava que o homem precisava estar armado para poder utilizar os recursos que a natureza lhe oferecia” (op. cit: pg 153), Isso remetia diretamente à demanda apresentada pela indústria emergente, bem como à crítica ao ensino “livresco e abstrato”. Com isso, o esforço de ampliar quantitativa e qualitativamente a escola primária “integral”, bem como o de disseminar o ensino técnico-profissional, representam os dois principais núcleos de preocupação daquela época. Reconhecia-se, no entanto, que profissionalizar a escola primária e disseminar o técnico-profissional não deveria significar, segundo o autor, uma forma de restrição às possibilidades de uma escolarização mais “formadora”, visto que os padrões dominantes na escola secundária existente, até então, aumentavam a distância entre “os quadros de formação da elite e os de formação do povo” (pg 155).

As discussões consideradas mais consistentes sobre a escola secundária brasileira teriam sido, na visão de Nagle, as realizadas a partir do “Inquérito” dirigido por Fernando de Azevedo em 1925 e da III Conferência Nacional da Educação de 1929, organizada pela ABE – Associação Brasileira de Educação, fundada naquela década, que propôs como reflexão temas ligados à finalidade e identidade do segmento.

O novo padrão que se procurou introduzir na escola secundária, a partir de então, foi o da “humanidade científica”, considerado mais adequado às exigências do mundo contemporâneo do que a “humanidade literária ou clássica”, que tanto serviu aos padrões de ilustração do passado. Por humanidade científica entendia-se:

a base pela qual se procura desenvolver, disciplinar e apurar a percepção externa, a atenção, o juízo, o raciocínio, a comparação, a generalização, as operações intelectuais, em suma, mais necessárias à observação perspicaz, ao estudo paciente e à interpretação exata dos fenômenos da natureza, à experimentação cuidadosa, à análise, à crítica e à contraprova dos resultados obtidos nessa aplicação rigorosa do método objetivo (pg 158 e 159).

Em torno desse núcleo é que vai se definir o otimismo pedagógico no domínio do ensino secundário, em conjugação com as letras modernas e, em certo grau, com as letras clássicas.

A formação científica se transforma no mais “rico, vigoroso e atual” padrão de ensino e cultura. Iniciam-se, assim, as primeiras tentativas de articulação ou fusão desse ramo de ensino com os demais, bem como as campanhas a favor de sua democratização. A “nova escola secundária” começa a ser vista também como tarefa do Estado e não da iniciativa privada, embora se reconhecesse que as reformas propostas pelos governos estaduais e federal acabavam atingindo apenas a parte mais “evoluída” do Brasil.

Um aspecto que, de certa forma, se relacionava ao alcance dessas reformas, é que os Estados as processavam nos níveis primário e normal, enquanto que a União se mantinha moderada em relação ao ensino secundário e superior. Tal estado de coisas, esclarece Nagle, limitava bastante a possibilidade de atingir resultados nos padrões de ensino e cultura, pelo fato de que esta forma de organização provocou a separação dos sistemas escolares, gerando dois conjuntos de instituições.

A Lei orçamentária de 1923 permitiu a reorganização da instrução secundária e superior e a reformulação da administração federal de ensino. João Luís Alves, ministro da Justiça e Negócios Interiores, movimentou a opinião pública com o intuito de receber contribuições ao projeto de reforma que seria encaminhado pelo presidente do Conselho Superior de Ensino. Do ponto de vista administrativo, este projeto tratou da criação do Departamento Nacional de Instrução de Ensino e Conselhos correlatos. Participando deste movimento de idéias, o legislativo criou, entre outras coisas, um “Fundo Especial para o Desenvolvimento da Educação Secundária”, a ser utilizado pelo Governo Federal. Por todas essas ações, deixa claro o texto que a reorganização da escola secundária foi uma das mais importantes medidas da reforma.

Apesar das proposições legais, o ensino secundário permaneceu, segundo Nagle, reduzido a um simples curso de passagem para o ensino superior, sem condições de realizar as funções propedêuticas satisfatoriamente. Isso teria se dado porque, até aquele momento, o governo federal havia se interessado apenas por manter “estabelecimentos-padrão” que servissem de modelo para as demais escolas secundárias do país. Os estados também mantinham apenas um ginásio em suas capitais. Diante da falta de vagas, a iniciativa privada praticamente assumiu a responsabilidade por ministrar este nível de ensino, perpetuando o caráter preparatório às carreiras de maior prestígio. Com isso, o secundário, destinado a formar “a elite pensante do país”, manteve em seus planos de estudos as disciplinas tradicionais, com predominância dos estudos literários sobre os científicos, fundando-se, segundo Nagle, nos princípios de uma “cultura geral intelectualista e enciclopédica; desinteressada e aristocrática”.

O currículo do secundário se manteve, portanto, constituído de disciplinas fechadas em si mesmas, com programas extensos e sobrecarregados de nomenclaturas, informações e bibliografias, denotando seu caráter essencialmente teórico, que deixou à margem do sistema, naquele período histórico, 90% dos adolescentes do país.

Em 1929, o Decreto 18.564 modifica a seriação do curso secundário, por proposta do Colégio Pedro II. Esta modificação serviu de base para instituir o “Curso Complementar” que foi depois incorporado na Reforma Francisco Campos no início da Nova República em 1931, visando a adaptação da escola a uma

educação “funcional”, apropriada a um Brasil que inaugurava mais uma etapa diferenciada em sua evolução.

Tomando como referência a tese de Andrade, levantamos dentre as reformas educacionais citadas, as mudanças mais diretamente relacionadas ao CPIL, conforme segue.

**2. Quadro-síntese reformas educacionais da Velha República
(Aspectos específicos relacionados ao Colégio de Pedro II)**

Ano	Autoria	Duração	Propostas/Alterações realizadas
1890	Benjamin Constant	07 anos	Mudança de nome: De “Instituto Nacional de Educação Secundária” (nome dado ao CPIL seis dias após a Proclamação da república) para “Ginásio Nacional”. <ul style="list-style-type: none"> - Equiparação dos Ginásios Estaduais ao Ginásio Nacional - Extinção das classes de professores substitutos - Concursos públicos de provas e títulos para novos professores - Currículo com matérias de um ano, matérias em continuidade e matérias de “revisão”, gerando um sistema de exames diferenciado: “Final”, de “Suficiência” e os de “Madureza” para ingresso nos cursos superiores. - O Exame de madureza seria uma forma de “regular” a qualidade do ensino superior no país. A realização do exame, no entanto, é adiada até 1898 por abranger um programa vastíssimo para o qual nem os professores se julgavam preparados.(Conf. Massunaga, 1999:29)
1892	Mudança interna		<ul style="list-style-type: none"> - Extingue-se o internato, transformando-o em 2º externato, mantendo-se o local, professores e funcionários. - Os cargos de reitor e vice-reitor passam a se chamar de diretor e vice-diretor, ambos delegados de confiança governamental. O vice-diretor seria, necessariamente escolhido entre o corpo docente.
1894	Mudança interna		<ul style="list-style-type: none"> - Restabelece-se o internato
1898	Amaro Cavalcanti (adaptação à reforma de Benjamin Constant)	De 06 a 07 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Separação entre curso propedêutico ou “realista” e curso clássico e humanista (mais extenso) - Administrações independentes para Internato e Externato - Inglês ou Alemão facultativo nos dois cursos - Manutenção dos Exames de madureza com alterações que os aproximava dos exames anteriormente praticados.
1899	Epitácio Pessoa ¹⁴	06 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Mantém a divisão entre Bacharelado ou “Curso secundário simples”. Para obtenção do grau de bacharel o aluno deveria se submeter aos exames de madureza (provas escritas e orais)
1900	Mudança interna		<ul style="list-style-type: none"> - Extingue-se o cargo de vice-diretor
1901	Epitácio Pessoa	06 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Cria o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário – visando a fiscalização e uniformização do ensino. - Deixa como opção apenas o curso de Bacharelado em Ciências e Letras
1908	Augusto	06 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Volta a divisão entre dois “ciclos”: 1º “Propedêutico e

¹⁴ Esta menção a Epitácio Pessoa antes de 1901 aparece apenas na Tese de Andrade (pag 57-c), não sendo mencionado por nenhum outro autor consultado (Thetis Nunes, Jorge Nagle ou Otaíza Romanelli)

	Tavares de Lyra		<p>simplificado” e 2º “Aprofundado e tradicional” – bacharel em Ciências e Letras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantém exigência dos Exames finais - Extingue os exames preparatórios - Restringe equiparações ao Ginásio Nacional <p>Suspende admissão de alunos com gratuidade</p>
1909	Mudança interna		<ul style="list-style-type: none"> - Dupla denominação: o externato mantém-se como Colégio Pedro II e o internato passa a chamar-se Colégio Bernardo Pereira de Vasconcelos
1911	Rivadavia Correia	06 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Volta da designação de Colégio Pedro II com a reunificação da direção de Internato e Externato - Proposta de eleição para diretor pela congregação, por período bienal, com candidatos saídos do corpo docente - Reafirma-se o caráter do Ensino Secundário como “geral”, mas, ao promover a “desoficialização” do ensino e permitir a flexibilização do currículo, contribui para a drástica redução do número de matérias, o direcionamento ao preparo para o ensino superior e a proliferação de escolas superiores. - Substituição do diploma pelo “certificado de conclusão” e a extinção do Bacharelado - Fixa a obrigatoriedade do exame de admissão para cursos superiores criando os “Exames Vestibulares”, que poderiam ser prestados independente da certificação anterior. - Estabelece a frequência mínima obrigatória - Readmissão de alunos com gratuidade - Criação da “Livre-docência”
1915	Carlos Maximiliano: 4ª reforma da República, realizada para tentar conter o caos	05 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Batiza de “Curso ginasial” – tanto o Externato como o Internato - Pretende ser um “meio-termo” entre o controle e total desoficialização, para tanto propõe autonomia administrativa e patrimonial com fiscalização federal - O cargo de diretor geral, volta a ser designação do presidente da república - Não pretende “inovar”, mas apenas resgatar: da 1ª reforma da república a equiparação dos colégios ao Colégio Nacional, da 2ª reforma, a seriação e a uniformização do currículo (incluindo a Instrução militar), da 3ª reforma a manutenção dos Exames vestibulares e, do Império, os exames parciais mediante banca
1918	Mudança interna		<ul style="list-style-type: none"> - Inicia-se a remodelação dos laboratórios científicos e o enriquecimento do acervo de história natural, que recebe coleções de ofídios e insetos do Instituto Butantã de São Paulo e coleções de minérios da Escola das Minas de Ouro Preto. - São equipados também os gabinetes de geografia, história e desenho. - Inicia-se a catalogação e conservação do acervo da biblioteca que, na época, tinha cerca de 9.000 títulos em livros e mais 2.000 brochuras e coleções de jornais
1919	Mudança regimental		<ul style="list-style-type: none"> - Prevê a volta da distribuição de certificados de conclusão, com distribuição de prêmios aos melhores alunos. São convidados a participar da solenidade autoridades superiores de ensino que não comparecem, evidenciando a mudança de “status” do colégio em relação à fase imperial.

1925	João Luiz Alves (Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores) e Rocha Vaz (Presidente CNE).	06 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Última tentativa realizada no período no sentido de instituir normas regulamentares para o ensino, tendo o mérito de estabelecer, pela 1ª vez, um acordo entre União e Estados, com o fim de promover a educação primária e acabar com os exames preparatórios e parcelados (C.f.Romanelli:43) - Entra para a história, também, como a primeira reforma educacional precedida de um amplo debate envolvendo professores, corporações de docentes e associações científicas e educacionais (C.f Massunaga:33) - Volta a nomenclatura de Curso Secundário e restabelecimento do bacharelado - Perspectiva para o secundário como “prolongamento” do ensino primário – preocupação em “formar o jovem para a vida, qualquer que fosse a profissão a que viesse a se dedicar”; - Formação geral entendida como “Humanidade Científica” e não como “Humanidade Literária ou clássica” – consoante com as demandas de um novo tempo - Criação do Depto. de Instrução e Ensino + Fundo especial para a Educação Secundária (Lei orçamentária de 1923) - Fim da direção unificada para Internato e Externato CPII - Mantém Exames vestibulares
1929	Decreto 18.564		<ul style="list-style-type: none"> - Modifica a seriação do secundário, por proposta do CPII, instituindo o “Curso Complementar”, adotado depois na Reforma Francisco Campos
1930 (Revolução) 1931/1932	Francisco Campos visava a organizar uma escola “funcional”, consoante com os princípios da “Nova República”	05 + 02 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece a organização 5 + 2, sendo: - Curso Fundamental (5 anos- obrigatório) e Complementar 02 anos (obrigatório apenas para candidatos aos cursos superiores) - Currículo seriado – princípio dos “círculos concêntricos” – aprofundamento progressivo - Uniformização do ensino nacional - Define instruções metodológicas - Admissão regular de mulheres no externato - Classes divididas por sexo - Criação do Curso noturno no externato - Ensino prático/utilitário das línguas estrangeiras vivas

Fonte: Quadro montado conforme Andrade, Massunaga, Nagle, Romanelli e Thetis Nunes – obras já citadas.

Na opinião de Andrade, a educação praticada nas primeiras décadas do século XX, durante a República Velha, denota que a instrução continuou a ser concebida como um importante instrumento de manutenção do Estado e de formação da identidade da Nação. Depois da reforma não consolidada de Constant, o Colégio Pedro II permaneceu na esfera federal como “colégio padrão” nos projetos políticos veiculados pelas reformas de ensino, embora tenha passado por um período de crise institucional pelo esvaziamento de sua função.

Nos informa Massunaga, no entanto, que, durante toda a 1ª República, o Colégio manteve a incumbência de dirigir e realizar os exames preparatórios do Distrito Federal, “atribuição que lhe é reservada em virtude da condição de colégio padrão” (op.cit:105) que, se por um lado gerava um ônus pelo excesso de trabalho

decorrente do tratamento, em várias etapas (àquela altura cerca de dez mil candidatos já se apresentavam a cada ano em busca de uma vaga), por outro lado, possibilitava a manutenção de regalias a seus alunos ou de outros estabelecimentos equiparados, pelo menos até a intervenção de Rivadávia Correia. Afora este “detalhe”, a identidade do Colégio Pedro II durante a 1ª República permaneceria, na opinião da autora, da mesma forma que no Império, um “padronato” ideal, via de regra criticado por políticos e autoridades educacionais, dentre eles, Dunshee de Abranches que ocupou o cargo de diretor geral em 1904. Nas palavras deste Diretor:

A triste verdade é que todo o edifício fundamental de nossa instrução secundária assenta atualmente sobre esta trípole fatídica: o mau ensino do Ginásio Nacional, o péssimo ensino dos institutos equiparados e o nulo ensino revelado pelos mercadores avulsos de exames parcelados de preparatórios (Citado por Massunaga, op.cit: 114)

Voltando à opinião de Andrade, o número excessivo de reformas poderia ser entendido, segundo ela, como “falta de consenso entre as diretrizes políticas educacionais e de uma indefinição quanto à finalidade desejada para a instrução secundária: preparação específica para os cursos superiores ou formação cultural geral” (op.cit: 81).

Sobre este mesmo conjunto de reformas educacionais promovidas até o final da República Velha, no entanto, Jorge Nagle manifesta uma opinião diferente ao afirmar que as mesmas não conseguiram mexer no “núcleo central” do problema que, para ele, se expressa na dualidade que caracteriza este segmento de ensino, pelo simples fato de que esta dualidade é estrutural; ou seja, é uma dualidade que está na base da sociedade, perpetuando, portanto, as forças sociais que lhe serviram de sustentáculo. Nesse sentido, as mudanças “internas” que eram propostas à ordenação desta escola secundária serviram apenas para conservar os padrões existentes.

Nas palavras do autor:

Diminuir a importância de determinadas disciplinas, introduzir outras, estabelecer a seriação, aumentar a duração do curso e outras questões da mesma ordem não poderiam constituir recursos para a modificação da natureza dessa escola” [...] Da imagem romântica da realidade, muitas idealizações de uma estrutura para a escola secundária, não poderia dar resultado diferente daquele que vinha sendo alcançado (op.cit:203).

Seria esta conclusão ainda válida para o atual contexto? Provavelmente sim, mas, na nossa opinião, sua validade está muito mais em sinalizar para aspectos que não podem ser desconsiderados nas práticas sociais, na agenda política dos governantes e gestores dos sistemas públicos de ensino do que desqualificar as discussões relacionados ao esforço de construção de alternativas curriculares para atender ao número crescente de jovens que foram chegando às escolas ao longo dos anos, seja este esforço realizado no presente ou em épocas passadas.

Voltando à análise específica do período, de 1930 a 1937, ano do centenário do CPIL, Andrade considera este, como um período de resgate da identidade e prestígio do Colégio Pedro II em função das atribuições colocadas pelo Estado em face da nova conjuntura, muito embora, no período que se sucedeu ao golpe de Vargas, esta condição tenha sido absolutamente “descartada”, conforme veremos a seguir.

3.3. Educação secundária pós 1930 e os altos e baixos na relação do CPIL com o poder central

1930 foi o ano da revolução que depôs o presidente Washington Luiz e colocou Getúlio Vargas no poder. De imediato, o Colégio Pedro II foi afetado pelos acontecimentos, tendo seus exames adiados e parte de suas instalações físicas transformadas em quartel provisório para batalhões trazidos ao Rio de Janeiro pelo movimento. Em menos de um mês, mudou-se a direção do colégio e adiou-se a formatura dos bacharéis, restabelecendo-se a normalidade apenas em 1932.

Para muitos historiadores, este é o ponto alto dentre uma série de agitações políticas e revoluções que, entre os anos de 1920 e 1964, produziram rompimentos políticos e econômicos com a velha oligarquia nacional. A partir daí, Vargas permaneceu por 15 anos no poder, compreendendo um período mais estável (1930 a 1937) e um período de ditadura ou “Estado Novo” (1937 a 1945), durante o qual o estadista praticou uma política de intervenção crescente no desenvolvimento econômico, envolvendo desde a implantação de indústrias de base (como a Siderúrgica de Volta Redonda e a pesquisa e exploração de petróleo), investimentos em infra-estrutura (como estradas de rodagem, navegação costeira, construção de hidrelétricas), a criação de órgãos destinados à proteção do

setor primário (Instituto do Açúcar e do Alcool, Conselho Nacional do Café, Institutos do Cacau, do Pinho, do Mate e do Sal, com o intuito de dar crédito a pequenos produtores), a regulamentação da exploração de recursos minerais (Código de Minas, Código das Águas, etc.), deixando para o setor privado a tarefa de implantar a indústria do consumo no país. Para a historiadora Otaíza Romanelli¹⁵:

É difícil chegar-se a um consenso sobre o que representou o Estado Novo para a vida nacional. Os estudiosos do assunto divergem amplamente quanto à forma pela qual passou a agir o governo e quanto aos resultados dessa ação. Para uns, ele foi o golpe de morte nos interesses latifundiários e o favorecimento dos interesses da burguesia industrial. Para outros, ele favoreceu as camadas populares, com amplo programa de previdência social e sindicalismo. Para outros, ainda, ele foi resultado da união de forças entre o setor moderno, o setor arcaico e o capital internacional, contra os interesses da classe trabalhadora (op.cit:51).

Eurico Gaspar Dutra, que assumiu efetivamente o governo após a queda da ditadura de Vargas (1946 a 1951), representou uma tentativa de retorno às antigas posições, o que se mostrou sem efeito, devido ao avanço experimentado no governo anterior. Dutra, no entanto, não representava uma oposição a Vargas, o que facilitou o seu retorno ao poder pelo voto direto, com o apoio das camadas populares urbanas que haviam sido contempladas pela legislação trabalhista e previdência social criadas em sua gestão anterior. Vargas volta ao poder em plena campanha pelo petróleo e se torna o símbolo do nacionalismo, fundando a Petrobrás em 1953.

Alguns meses após o suicídio de Vargas, ascende ao poder Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), em meio ao embate ideológico que se estabelecia em torno das questões ligadas ao desenvolvimento do país, dividindo posições entre nacionalistas e defensores da presença do capital internacional na economia brasileira. Governante de orientação populista como seu antecessor, fez uso do *slogan* político “desenvolver 50 anos em 5” para criar um clima de otimismo e “abrir as portas do país ao capital internacional”. Em seu governo, favoreceu a implantação das filiais das empresas multinacionais e instalou a indústria pesada no Brasil, financiada pelo capital internacional.

¹⁵ Romanelli, Otaíza – História da Educação no Brasil – Edt. Vozes, Petrópolis, 1995-17ª edição

Com isso, acentuam-se as contradições políticas e, com sua saída do governo, entra Jânio Quadros, político personalista que renuncia após sete meses de governo.

Com a renúncia de Jânio, o governo é entregue ao vice João Goulart, herdeiro político, fiel discípulo e ex-ministro do trabalho de Getúlio Vargas, que tentou fazer o jogo político praticado por seu mentor, ou seja, o da “duplicidade de ações em face às pressões de esquerda e de direita”. Goulart, no entanto, acaba, segundo Romanelli, caindo numa “radicalização política jamais vista no Brasil”, dando à esquerda um papel “saliente”, embora sem coerência ideológica ou base organizada (op.cit:53).

Desagradando a burguesia industrial e os latifundiários, que temiam a política de massas, o governo central cai por força do golpe militar de 1964. Esta breve descrição quanto ao cenário político do Brasil dos anos 30 aos 60 serve para demonstrar que, do ponto de vista econômico, vivia-se o rompimento com formas arcaicas de produção e ingresso na civilização urbano-industrial, caracterizando a transição de um modelo a outro. Com a ampliação do mercado interno, começa a se processar também a substituição do modelo de importações de produtos manufaturados que, mais tarde, entraria em colapso pela inelasticidade desse mesmo mercado. De qualquer forma, naquele momento, o desenvolvimento industrial gerou novas necessidades educacionais, ganhando destaque o fator “defasagem”, à época considerado como “a distância entre os produtos fornecidos pela escola e a qualificação de recursos humanos de que carece a economia” (op.cit: 55).

Thetis Nunes afirma que, desde os anos 30, tornam-se nítidas as divisões entre classes sociais no país, e que se a educação para uma classe privilegiada já não era compatível com o estágio do desenvolvimento econômico, a educação secundária era o ponto onde este desequilíbrio se dava de forma mais nítida. Com vistas à “ajustar” essa situação, a revolução de 1930 criou novos órgãos administrativos, dentre eles o Ministério da Educação. O primeiro ministro foi Francisco Campos que, através do decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, pretendeu dar novo rumo ao ensino secundário e superior. A reforma Campos vinha à tona em momento de grande efervescência no setor educacional, sobretudo pela ação dos “Pioneiros da Educação” que preparavam o lançamento

de seu “Manifesto por uma Educação Nova”. Neste manifesto, eminentes educadores nacionais procuraram reunir as aspirações do momento e propor caminhos para a educação, de forma que a mesma fosse mais adaptada às demandas que se faziam presentes naquela época, considerando-se as transformações em curso nos padrões de relacionamento social e no mundo do trabalho. A luta, portanto, se dava em defesa de escolas públicas, laicas, em condições de dar efetividade ao pressuposto da obrigatoriedade para todos, de forma que os alunos tivessem uma educação “integral” e facilitadora do acesso - sem privilégios -, ao ensino secundário e superior.

Neste contexto, Francisco Campos vem propor uma função “mais ampla” ao ensino médio. Nas palavras do ministro:

a finalidade do ensino secundário é, de fato, mais ampla do que se costuma atribuir-lhe. Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo, de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções adequadas. [Prossegue afirmando]: A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras (apud, Nunes: 97 e 98).

Com base nesses princípios, o secundário foi dividido entre “Curso ginásial” e “Curso complementar”. O Curso Complementar, de dois anos, tinha o caráter de especialização e era subdividido em pré-jurídico (preparatório às faculdades de Direito), pré-médico (preparatório às faculdades de Ciências Médicas - Medicina, Odontologia e Farmácia) e pré-politécnico (para os candidatos à carreira de Engenharia e Arquitetura).

Nos anos posteriores a 1930, houve um aumento significativo de alunos no curso ginásial e complementar, seguidos de altas taxas de evasão e reprovação, mostrando que a reforma de 1931 não estava devidamente sintonizada com a qualidade da formação dos professores (nem sempre preparados para executar as indicações da reforma), nem com as condições dos alunos que cresciam em número de matrícula neste segmento de ensino, mas vindos de áreas rurais, acompanhando o movimento das famílias em direção ao crescimento da industrialização que se processava nas cidades. Dos alunos ingressos no período

de 1933 a 1938, por exemplo, apenas 45% em média obtinham o certificado de conclusão do curso ginasial, sendo que, nos cursos complementares, havia variações muito discrepantes de um ano para outro. Na avaliação de Thetis Nunes, estes desajustes teriam levado, em 1941, o novo Ministro da Educação Gustavo Capanema, a propor a reforma do ensino secundário mais uma vez.

Romanelli, no entanto, complementa as informações disponibilizadas por Thetis Nunes sobre a Reforma de Francisco Campos dizendo que se a mesma teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, ao estabelecer definitivamente um currículo seriado, a frequência obrigatória, os dois ciclos e a exigência de sua conclusão para ingresso no curso superior, a equiparação de todos os colégios oficiais e colégios particulares (mediante criação da estrutura e do sistema de inspeção) ao Colégio Pedro II, o currículo “enciclopédico”, aliado a um sistema de avaliação “extremamente rígido, exigente e exagerado”, fez com que a seletividade fosse a tônica. Conforme registrado nesta passagem:

A nota final seria a média das notas mensais de arguição, das provas parciais e do exame final de cada disciplina. Isso tudo equivalia, a aproximadamente, para o ano todo, 80 arguições ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 finais, num total de 130 provas e exames, o que, durante o período letivo, equivaleria a, pelo menos, 1 prova a cada 2 dias de aula. Vê-se, portanto, que não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames (op.cit: 137).

Daí decorre sua tese de que, através de dispositivos legais que estimulam um sistema de avaliação como este, a ação legal do governo realiza o controle da expansão do ensino, de certa forma já iniciado, quando se estabelece de forma centralizada a definição dos conteúdos a serem estudados em cada grau de ensino, independente do contexto em que a ação pedagógica se realiza.

As mudanças que viriam da Reforma Capanema pela Lei Orgânica 4244/42 não seriam, na sua opinião, portanto, apenas consequência dos “desajustes” que poderiam estar gerando o fracasso, como interpretou Thetis Nunes, mas decorrência da situação política do Brasil que, desde o estabelecimento da ditadura do Estado Novo, em 1937, havia conseguido silenciar (ou pelo menos desmobilizar) o movimento dos Pioneiros da Educação e fazer do preceito institucional “educação como dever do estado”, uma mera ação supletiva, conforme redação da nova Constituição

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (op.cit:153).

Considerada por Romanelli, portanto, como um retrocesso, a proposta justificava-se pela importância de garantir o desenvolvimento “da personalidade integral e da formação espiritual dos adolescentes”, “consciência patriótica”, “consciência humanística”, e outros, sem especificar o caráter dessas proposições.

A partir daí, são propostos ao currículo do ginásio, disciplinas como: Trabalhos Manuais, “Educação Militar” (cujas diretrizes pedagógicas foram fixadas pelo próprio Ministério da Guerra), conforme nos informa Massunaga (op.cit:62).

Em 1948, já se evidenciava a inadequação da proposta às demandas sociais e econômicas, razão que levou o então Ministro Clemente Mariani a encaminhar ao Congresso um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, elaborado por destacados educadores brasileiros que pretendiam que a educação deixasse de ser objeto de sucessivas reformas para se tornar “mutável e evolutiva, em face do seu poder de rever-se constantemente ao sabor das experiências e da prática” (op. cit: 106).

Além de um currículo mínimo definido pelo poder central, os estados poderiam complementar a carga didática de acordo com suas especificidades regionais. Segundo Massunaga, pretendia-se, com isso, garantir o princípio da descentralização do ensino em seus aspectos práticos (em consideração à extensão do país) e aspectos pedagógicos (por prever a autonomia dos estados na execução, rompendo com o princípio da “uniformidade pedagógica”). A “unidade” do sistema de ensino nacional, no entanto, estaria preservada pelo estabelecimento de objetivos comuns à educação no país, pela imposição aos sistemas locais de um mínimo de aspectos funcionais e de conteúdos e pela existência de três entidades centrais com função “unificadora”, a saber: o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Educação.

Com relação ao secundário, o projeto sugeria maior “simplicidade” dos programas e flexibilidade dos currículos. Em contrapartida, o projeto instituiu uma

banca para Exames do Estado, num esforço de moralização do ensino. Sobre o trânsito deste projeto na Câmara, a autora nos informa.

Após inúmeros revezes, nos quais incluem-se diversas alterações, arquivamento e extravio, num período abrangendo 13 anos, o projeto transforma-se em lei, a de número 4.024, de 20 de dezembro de 1961. O longo e difícil percurso entre o projeto original e o projeto aprovado, assim como as diferenças entre um e outro, explicam-se a partir do contexto histórico dentro do qual a LDB se insere (op.cit: 63).

De fato, o projeto encaminhado à Câmara do Senado em 1948, caiu nas mãos de Gustavo Capanema, Ministro da Educação da gestão anterior, que emite parecer contrário à matéria apresentada, por retaliação política, uma vez que o projeto em questão continha em sua justificativa uma frase em que se assumia a pretensão de fazer desta LDB uma “revolução”, negando os princípios pedagógicos, filosóficos e políticos da ditadura.

É certo que, nesse meio tempo, o país não deixou de demandar um sistema de ensino diferente daquele que prevalecia, sobretudo pela liberação da mão de obra do setor primário e incremento da utilização de trabalhadores nos setores secundário e terciário da economia. Observa Thetis Nunes que, em 1959, a matrícula nas escolas de grau médio atingiu 1.076.201, sendo proporcionalmente a que mais crescia nos últimos 25 anos, conforme dados abaixo:

3. Evolução matrículas no nível médio – 1932 a 1959

Cursos	Ano / Número de matrícula		
	1932	1959	Evolução/Índice 1932=100%
Primário	2.123.305	7.132.527	336%
Médio	120.412	1.076.201	893%
Superior	21.526	89.526	415%

Fonte: Thetis Nunes (op.cit: 109)

Em 1957, o Ministro Clóvis Salgado envia ao Congresso um substitutivo ao projeto de LDB extraviado, em que frisa “a necessidade de participação da educação como imperativo do desenvolvimento econômico”, bem como a necessidade de diversificar o grau médio, diante das ocupações mais ou menos especializadas que a moderna economia industrial possibilitava. Para atenuar o problema político, foi criado o substitutivo 2222/57, estabelecendo que as duas primeiras séries do ciclo ginasial de todos os ramos seriam “organizadas com um mínimo de disciplinas e práticas comuns”, de modo que oportunidades fossem oferecidas para que “as aptidões para os estudos práticos e teóricos se revelassem e se expandissem”. Este substitutivo já não tinha a organicidade e a coerência do projeto de Mariani e sua aprovação como LDB só se tornou possível em 1961, graças a uma estratégia de conciliação adotada pelos parlamentares, tanto da Câmara como do Senado.

Com todas as idas e vindas, a lei 4024 de 20/12/1961 manteve o princípio da flexibilidade e a equivalência entre os vários ramos do ensino médio – profissional ou propedêutico. Os objetivos para o ensino “médio” foram anunciados apenas de forma genérica e superficial, conforme segue: “A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente”. Quanto à organização, foram mantidos os ciclos diferenciados (ginasial – 04 anos e colegial – 03 anos), prevendo a obrigatoriedade de apenas cinco disciplinas a serem indicadas pelo Conselho Federal da Educação. Este currículo deveria ser complementado por mais duas disciplinas escolhidas pelas unidades escolares a partir da indicação de possibilidades feitas pelos Conselhos Estaduais da Educação.

Romanelli considera este o único progresso desta lei, ou seja, a quebra da rigidez, pela possibilidade das escolas usufruírem um maior grau de liberdade e flexibilidade.

Especificamente sobre o Colégio Pedro II, entre os anos 30 e 60, encontramos no trabalho de Massunaga, alguns dados complementares à compreensão do período, utilizados para compor o quadro que segue.

4. Quadro-síntese reformas educacionais da Nova República
Anos 30 a 60
(Aspectos específicos relacionados ao Colégio de Pedro II)

Ano	Autoria	Duração	Propostas/Alterações realizadas
1930	“Movimento revolucionário”		- Nov/1930: suspensão dos exames do CPII e apropriação de parte das instalações do colégio para abrigar tropas do exército. - Dez/1930: Mudança na direção geral do CPII
1932	Decreto 21.241/32 Francisco Campos	05 anos para curso ginásial + 02 anos compl. com sub divisões ligadas às opções profissionais.	Reinício das atividades regulares do colégio Execução de nova reforma educativa a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que realiza, através do Depto. nacional de Ensino, Inquérito para subsidiar a elaboração da nova lei O Colégio Pedro II é reconhecido em seu “padronato” no texto da nova lei Congregação do CPII amplia seus poderes, recebendo como incumbência o importante papel de elaborar as propostas sobre programas e métodos para o país Contratação de “professores catedráticos”, mediante concurso de provas e títulos, e de “professores contratados”, mediante concurso e auxiliares de ensino Alunos do Colégio Pedro II em situação de concurso para carreiras de nível superior têm regalias, ao serem submetidos apenas a uma banca de professores do próprio colégio. Alunos de outros institutos de educação deveriam submeter-se à banca com fiscalização do inspetor do estabelecimento (órgão central). Definem-se os requisitos para a equiparação de outros colégios ao CPII envolvendo instalações, material didático, ensino, corpo docente e administrativo, etc. Quanto ao currículo, as disciplinas do ciclo fundamental eram: Desenho e Música (canto orfeônico).Português, Francês, Inglês, Latim, Alemão (facultativo), História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, depois desdobradas em Física, Química e História Natural, No curso complementar, as variações se davam de acordo com as áreas, assim constituídas: Pré-Jurídico: Latim, Literatura, História, Noções de Economia e Estatística,

			<p>Biologia Geral, Psicologia e Lógica, Geografia, Higiene, Sociologia e História da Filosofia. Para o pré-médico: Alemão e Inglês, Matemática, Física, Química, História Natural, Psicologia e Lógica e Sociologia. Para o pré-politécnico: Matemática, Física, Química, História natural, Geofísica e Cosmografia, Psicologia e Lógica, Sociologia e Desenho.</p> <p>Esta foi a última reforma a colocar, no corpo da lei, menção ao Colégio Pedro II como padrão de ensino para o país.¹⁶</p>
1933	Mudança interna		<p>Criação de curso noturno para atender o aumento da demanda por vagas. Com cerca de 2.000 matrículas naquele ano, cada turma passa a ter em média 52 estudantes, contrariando as próprias normas que estabeleciam, como máximo, 40 alunos por sala.</p> <p>Nomeada uma comissão para elaborar o projeto de comemoração do centenário da instituição que seria em 1937.</p>
1934	Assembléia Nacional Constituinte		<p>Tentativa de passar o Colégio Pedro II para a esfera do governo municipal, através de emenda apresentada na Assembléia Nacional Constituinte. Há intensa movimentação da comunidade interna, com o apoio da imprensa, que permite a manutenção do colégio como entidade federal. (Na constituinte de 1988 uma nova tentativa será feita neste sentido, igualmente vencida pela reação da comunidade)</p>
1935/36	Decisão interna		<p>Estudos para melhoria das condições físicas do CPII para suportar o aumento da demanda.</p>
1937			<p>Fusão do internato com o externato demandando obras</p> <p>Comemorações pelo centenário do Colégio Pedro II.¹⁷ Com isso, revigora-se o prestígio do colégio na etapa final da primeira fase da Era Vargas, ou seja, num contexto em que interessava ao governo a exacerbação de suas grandes instituições nacionais.</p> <p>Início da Reforma Capanema, onde o CPII perderá sua função de Colégio padrão.</p>
1937 Golpe	Reforma Capanema	05 + 02 anos	<p>Currículo composto por Trabalhos Manuais, Educação Militar, manutenção do Canto Orfeônico que já existia no currículo anterior, Educação Física nas quatro séries, Economia Doméstica na terceira, além das clássicas Português, Matemática, História e Geografia. Ciências Naturais aparecia apenas nas duas séries finais. Nas Línguas, manteve-se o Francês, o Inglês e o Latim.</p> <p>Divisão da segunda parte do secundário em duas modalidades: o Clássico e o Científico, sendo as disciplinas distribuídas de acordo com a especificidade das modalidades, apresentavam cargas horárias semanais diferenciadas mas sem maiores variações quanto ao conteúdo.</p>
1939			<p>Arquiteto Oscar Niemeyer é escolhido por Capanema para projetar o novo CPII. O plano é adiado por falta de condições financeiras.</p>
1942	Promulgação da Lei orgânica do Ensino		<p>Reforma do Ensino Secundário. O Colégio Pedro II deixa de ser mencionado como Colégio Padrão, embora não se perca de vista a idéia de dar uniformidade ao ensino no país. A idéia era balizar na</p>

¹⁶ Conforme Massunaga, op.cit: 121.

¹⁷ As comemorações pela passagem do centenário da criação do Colégio Pedro II envolveram: sessões na Escola Nacional de Música; conferências de professores e outras personalidades ilustres do colégio; missa em sufrágio de reitores, diretores, professores e funcionários já falecidos; romaria aos túmulos de D.Pedro II, Bernardo Pereira de Vasconcelos e do Marquês de Olinda; sessão solene no Teatro Municipal; desfile pela avenida Rio Branco; lançamento da "pedra fundamental" prevendo novas obras na praia vermelha. Além dessas atividades, houve, também: a impressão de trabalhos de professores e ex-alunos, a cunhagem de medalhas comemorativas, o estabelecimento de feriado escolar em todo o território nacional e o restabelecimento do grau de Bacharel.

	Secundário (Lei Orgânica 4244/42)		própria lei toda a direção do trabalho educativo como “instrumento do estado na constituição da base ideológica que forma a nação” (Massunaga, op.cit: 135 e 136) Lançada a idéia de transferir o externato para o edifício do hospital psiquiátrico da Praia Vermelha (o que também não ocorre)
1948	Clemente Mariani	4 Ginásio + 3 Colegial	Encaminha ao Congresso Projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Na proposta, o “ginásio” é destacado formalmente do “curso colegial”, que passa a ter um currículo montado com base nas seguintes disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História (especialmente do Brasil), uma língua estrangeira, Física, Química e Biologia, cabendo ao poder público federal ou local fixar disciplinas optativas para completar a grade curricular.
1957	Clóvis Salgado		Envio ao Congresso de substitutivo ao projeto de LDB extraviado
1961	LDB 4024/61	04 ginasial + 03 Colegial	Aprovação do projeto de lei em trâmite por 13 anos no Congresso. Mantido o princípio da equivalência entre os vários ramos do ensino médio – profissional ou propedêutico. Mantido também o princípio da flexibilidade com a obrigatoriedade de apenas cinco disciplinas a serem indicadas pelo Conselho Federal da Educação, currículo este que deveria ser complementado por mais duas disciplinas escolhidas pelas unidades escolares a partir da indicação dos conselhos estaduais

Sobre esse período, Massunaga enfatizará que o Colégio Pedro II perde sua função de colégio padrão a partir de 1937, pelo fato da “filosofia pedagógica” da lei orgânica de 1942 estar inserida “no âmbito da construção e preservação de toda uma nova ordem político e social que se desejava implantar” (op.cit:136), sendo que o caráter ideológico da ditadura Vargas implicava a centralização do poder e das decisões.

Já Thetis Nunes encerra sua análise sobre esse grau de ensino, nos anos 60, enfatizando a “desconexão” entre o secundário e a realidade nacional, na qual se manteve a tendência a preparar para o ensino superior e para o bacharelado, em detrimento às opções profissionais médias, o que para ela revela o caráter elitista deste grau de ensino. Foi na obra de Romanelli, no entanto, que encontramos, mais uma vez, os elementos para aprofundar a reflexão acerca dos fatores que contribuíram para gerar esta “desconexão” mencionada por Thetis Nunes.

Partindo da afirmação de que, nas sociedades subdesenvolvidas, a educação, de modo geral, acaba assumindo papéis eminentemente conservadores, ou seja, “servindo mais à conservação e transmissão de valores culturais arcaicos e à ilustração das camadas dominantes”, a autora faz comparações com a Educação praticada nos países onde já existia um certo grau de industrialização ou de

modernização, para afirmar que a educação escolar se mantém quase sempre “atrasada” em relação ao desenvolvimento.

Refletindo sobre esta relação entre educação e desenvolvimento, Romanelli questiona: “Que relações podem existir entre um sistema educacional, que se expandiu por pressões da demanda social, e um modelo de desenvolvimento econômico, que foi impulsionado, igualmente, por uma demanda interna? Ou, em outros termos, que conseqüências pode ter para a evolução do sistema educacional o fato de o progresso tecnológico não ser o fator dinâmico do desenvolvimento?” Com isso, a autora chama a atenção para os diferentes “tipos” de desenvolvimento que, segundo Celso Furtado, por ela citado, pode ser um desenvolvimento “autônomo” ou “dependente”.

Depreendemos, com base nesta leitura, que o processo de desenvolvimento autônomo é aquele em que o progresso tecnológico gera acumulação de capital que, por sua vez, implica “modificações estruturais decorrentes de alteração no perfil da demanda”. No processo de desenvolvimento “dependente”, a seqüência é inversa; ou seja, há primeiro uma mudança na composição da demanda (por exemplo: aristocracia rural + imigrantes estrangeiros + desenvolvimento urbano) que pressiona o processo de industrialização (produção de alimentos, energia, estradas, comunicações, roupas, veículos...) fazendo com que o progresso tecnológico seja absorvido depois.

Refletindo sobre estas questões, tendemos a concordar com Romanelli quanto aos limites impostos à tentativa de promover reformas educacionais voltadas ao atendimento das demandas sócio-econômicas dentro de um modelo de desenvolvimento dependente, visto que o conhecimento não é, de fato, o que dinamiza estas relações. Justificando nossa opinião com base nas palavras da autora, temos:

A nosso ver, enquanto a modernização econômica implicar, como no caso brasileiro, intensificação da importação tecnológica, a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: o do treinamento e qualificação de mão de obra. [E mais adiante complementa]: As relações que podem existir entre o sistema educacional e o sistema econômico são, assim, mais profundas: elas se medem não apenas em termos de defasagem, mas também em termos de exigências reais do modelo econômico. Ambas determinam o grau de avanço ou de atraso da escola (:55- 56).

Isso parece explicar a afirmação de Frigotto, citado no capítulo 1 deste trabalho, quanto à diferença nos paradigmas de produção de conhecimento em

sociedades de capitalismo avançado e sociedades de capitalismo tardio, por ele comparadas às funções intelectuais e funções neuromotoras em analogia a um organismo.

Voltando a Romanelli, portanto, as mudanças ocorridas na escola brasileira foram predominantemente quantitativas, servindo mais para o governo conter as pressões do momento do que para plantar um sistema nacional eficaz, sendo que a estratificação social e a herança cultural se constituíram como elementos determinantes para a escolha do tipo de educação escolar que prevaleceu.

Tratando estatisticamente os dados de época, a autora evidenciará que o sistema educacional brasileiro dos anos 30 aos anos 70 caracterizou-se por um baixo rendimento, medido por sua “incapacidade” de assegurar acesso da população escolar do nível elementar de ensino ao nível médio e superior. No período compreendido entre 1961 a 1972, por exemplo, cita a autora que a cada 1.000 crianças que ingressaram na 1ª série do primário, apenas 56 ingressaram no ensino superior.¹⁸

Acerca do tema da ação governamental para controlar a demanda pelo ensino mencionada por Romanelli, o autor Luiz Antonio Cunha publica nos anos 70 uma obra que se tornou leitura obrigatória entre os pesquisadores da história e da sociologia da educação, por definir duas categorias-chave para a interpretação deste processo nos anos que sucederam ao golpe militar de 1964: a “política de contenção” e a “política de liberação” empreendida pelos tecnocratas do ensino¹⁹.

Segundo Cunha, estas políticas, inspiradas na Teoria do Capital Humano de Schultz, na Psicologia Comportamentalista de Skinner, na Teoria de Administração de Fayol e na Teoria Sistêmica de base funcionalista, defendiam que a educação deveria se dar em função das demandas do mercado de trabalho, visando a promover um ajuste “ótimo” entre as práticas e organização escolar e a ideologia oficial.

Para explicar a Política de Contenção, Cunha partiu de um estudo efetuado nos EUA para demonstrar que, naquele país, não houve muitos problemas, até a década de 40, para transformar conquistas educacionais em oportunidades de emprego. De um lado, o sistema educacional se encarregava de selecionar

¹⁸ Romanelli, Otaíza – (op.cit: 93) Gráfico 1 – Rendimento do sistema educacional brasileiro no período de 1961/1972.

¹⁹ Cunha, Luiz Antonio – Educação e Desenvolvimento Social no Brasil – Francisco Alves, RJ, 1989 – 11ª edição

pretendentes, enquanto que a expansão da economia proporcionava opções de ocupação para todos os que se formavam em nível superior. A partir de um certo momento, o sistema escolar começou a produzir “excedente” de profissionais qualificados que, aos olhos dos governantes, era uma população potencialmente “perigosa”, pois poderiam vir a tomar “atitudes anti-sociais”, ameaçando a estabilidade da ordem política e social.

A resposta a esta ameaça foi a elaboração de uma doutrina (oficiosa) que passou a nortear as políticas educacionais e a ação dos governantes, que propunham “níveis adequados” de escolarização para cada “nível da hierarquia ocupacional”, evitando oferecer mais anos de educação que o necessário, para não caracterizar um “desperdício”. Assim, economistas e sociólogos americanos viriam a engrossar o coro a favor de uma “quantidade ótima” de escolarização para evitar que a economia empregasse uma sobrecarga de recursos para financiar essa “educação excessiva”, ainda que para levar adiante este projeto de “contenção” fosse necessário romper com os princípios liberalizantes que pregavam a equalização das oportunidades.

No caso brasileiro, Cunha investigou em que medida as ações governamentais seguiam estes preceitos e, após analisar o discurso de técnicos ligados ao governo e as próprias leis que regulamentavam esta matéria, foi recolhendo indícios que levavam a esta orientação política. Assim, ele cita, da Reforma Francisco Campos, o artigo 129 da constituição de 1937, onde o governo assume: “O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (op.cit: 237). Da política do Estado Novo ele evidencia a instituição do sistema dual a partir da citação à exposição de motivos de Capanema, conforme segue:

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (op.cit: 237).

Da constituição de 1969, a previsão de gratuidade do ensino apenas para o “1º grau” (o equivalente às quatro primeiras séries do primário/ensino fundamental), consoante com a política de “liberação”. De acordo com o autor, de 1968 a 1971, uma série de atos oficiais expressou a nova política educacional, que teve por

objetivo fazer com que a função estabelecida para o Estado naquele momento histórico marcado pelo golpe militar de 1964 “não mudasse de rumo ou de intensidade” (op.cit:243).

Especificamente sobre o segmento destinado aos jovens do país, houve a produção de um relatório em 1968 recomendando, a longo prazo, a profissionalização do ensino médio.²⁰ Nas palavras de Cunha:

Os relatores imaginavam que a crescente demanda de ensino superior fosse devida ao conteúdo “geral” (isto é, não profissional) do ensino médio, o que obrigava seus concluintes a procurarem no ensino superior uma habilitação profissional. De modo que, se o ensino médio passasse a ter um conteúdo profissional, muitos estudantes não seriam obrigados a demandarem as escolas superiores (pois já teriam uma habilitação) enquanto que outros, já trabalhando, teriam seu ímpeto diminuído pelo fato de poderem, com mais tranquilidade, financiar novas tentativas. Deste modo, a política educacional passa a atribuir ao novo ensino médio profissional uma função contenedora (op. cit: 246).

Citando outros estudos produzidos na época, o autor afirmará que esta política de contenção foi praticada também por algumas empresas, que recrutavam jovens recém saídos de escolas de 1º grau para fornecer-lhes treinamento prolongado e incorporá-los aos seus quadros como técnicos de nível médio.

A partir daí, várias foram as mudanças feitas em lei para rever a questão da profissionalização compulsória proposta inicialmente pela LDB 5692/71, conforme já descrito no capítulo 2 desta dissertação, até chegar aos dias atuais, com a Lei 9394/96 colocando, pelo menos formalmente, sua intenção em superar a dualidade anteriormente estabelecida.

Passemos agora ao capítulo 4. Nele, analisaremos o Colégio Pedro II em seu processo de discussão, produção e implantação de um novo currículo inspirado na atual 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais, não sem antes apresentar alguns dados sobre a trajetória desta instituição num período histórico recente, com base no depoimento de uma diretora em função estratégica dentro da instituição, apenas para favorecer a compreensão dos aspectos institucionais e organizacionais que compõem o cenário para esta implantação, conforme segue.

²⁰ Relatório produzido pelo Grupo de Trabalho instituído em 1968 pelo MEC para estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas pelo Estado para a solução da “crise da universidade”, embora tenham sido feitas recomendações que afetaram também o ensino médio. Esta equipe foi composta com a participação de assessores americanos decorrentes dos acordos MEC/USAID.