

**O ENSINO SECUNDÁRIO NO IMPÉRIO BRASILEIRO: CONSIDERAÇÕES
SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL E O CURRÍCULO
DO COLÉGIO D. PEDRO II¹**

Solange Aparecida Zotti²
UnC/UNICAMP

RESUMO: O presente estudo tem como objeto de pesquisa o Colégio D. Pedro II, principal instituição escolar de ensino secundário no Império brasileiro. O mesmo foi a primeira instituição a usar legalmente o termo “secundário”. Em 2 de dezembro de 1837 o Seminário de São Joaquim é convertido em Colégio de instrução secundária. O Colégio marca o início da ação do governo central na organização sistemática desse campo de ensino em contraposição às aulas isoladas que herdamos da colônia. Objetivamos o estudo do Colégio D. Pedro II buscando explicitar a partir do contexto socioeconômico-político e da realidade do ensino secundário nesse período, sua função social por meio da análise da organização de seu currículo.

Palavras-chave: *ensino secundário, currículo oficial, Império, Colégio D. Pedro II, instituição escolar.*

**HIGH SCHOOL LEARNING AT BRAZILIAN EMPIRE:
CONSIDERATION ABOUT SOCIAL FUNCTION AND D. PEDRO II SCHOOL
SYLLABUS**

ABSTRACT: This study has as object of research D. Pedro II School, the mainly education institution of high school in Brazilian Empire. It was the first institution to use high school as a legalized term. In 2nd December in 1837, São Joaquim’s Seminary was converted in a high school institution. The school marks the beginning of central governamental action in a systematical organization of this learning field opposite to isolated classes that we inherited of the community. We have objected the study of D. Pedro II School trying to show from the political social economical context and the reality of high school teaching in this fase, its social function through analysis of its syllabus organization.

Key words: *high school, oficial syllabus, empire, D. Pedro II Scholl, education institution.*

**O ENSINO SECUNDÁRIO NO IMPÉRIO BRASILEIRO: CONSIDERAÇÕES
SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL E O CURRÍCULO
DO COLÉGIO D. PEDRO II**

Solange Aparecida Zotti
UnC/UNICAMP

Introdução

O Colégio D. Pedro II foi a primeira instituição escolar que passa a usar nominalmente o termo “secundário” como denominação legal. Em 2 de dezembro de 1837 o Seminário de São Joaquim é convertido em Colégio de instrução secundária. O Colégio marca o início da

ação do governo central na organização sistemática desse campo de ensino em contraposição as aulas isoladas que herdamos da colônia.

Cumpra aqui destacar o conceito de ensino secundário no século XIX. Conforme Silva (1969, p. 19), “literalmente, a expressão *ensino secundário* designa um grau ou nível do processo educativo, e, dessa forma, teria ela o significado de *ensino médio*, de *segundo grau* ou *pós-primário*”. Também, conforme o autor, educação secundária significa a fase do processo educativo que corresponde à adolescência, assim como a educação primária corresponde à educação da criança. É “nessa função de qualificativos de dois dos graus do processo de educação escolar, ou melhor, das escolas que realizam esses dois graus do processo de educação, se usaram inicialmente os termos primário e secundário” (p.19). Isso tem origem na França no período da Revolução. Após, também na França, é que os termos ganham um sentido restrito, passando a associarem-se a *tipos específicos* de ensino, deixando de significar meros graus da educação. Então, o ensino secundário, como tipo de ensino, corresponde aquele ministrado em instituições que, no Brasil, “têm sido chamadas de colégios, liceus, ginásios, institutos, ateneus e, cujo currículo tem concretizado uma conciliação, [...], entre a tradição pedagógica anterior do século XIX e as novas condições e necessidades do mundo moderno” (SILVA, 1969, p.198).

Quando se pensa em um tipo de ensino não podemos deixar de perceber o que o caracteriza pela sua função específica, ou seja, de acordo com as necessidades sociais que visa atender. Nesse sentido, pensar historicamente esse tipo de ensino exige, do ponto de vista histórico, percebê-lo no contexto em que se produz e é produzido, bem como perceber que o currículo é forjado historicamente e vem ao encontro dos valores e ideais sociais.

No caso do ensino secundário, sua finalidade social está diretamente ligada a formação educativa das minorias, ou seja, um ensino voltado a classe economicamente dominante. Seu objetivo pedagógico tem sido o de proporcionar uma “cultura geral”, que se vinculou até certa época ao currículo das humanidades clássicas e foi se modificando como resposta as novas exigências socioeconômicas, incorporando os estudos das ciências e das humanidades modernas, mas com caráter desinteressado e intelectualista, como meio de acesso ao ensino de nível superior.

Então, frente ao exposto, este trabalho tem por objetivo o estudo do Colégio D. Pedro II buscando explicitar a partir do contexto socioeconômico-político e da realidade do ensino secundário durante o Império brasileiro, sua função social por meio da análise da organização de seu currículo. Cumpra aqui destacar que buscamos, através da análise histórica, a tradição educacional e as condições sociais que modelaram o ensino secundário no Brasil, tendo como objeto central o Colégio D. Pedro II.

O artigo está organizado em duas partes e foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica. A primeira busca estabelecer os antecedentes do ensino secundário brasileiro durante o período colonial através da educação jesuítica e das aulas régias no período pombalino. A segunda parte busca explicitar a função social do ensino secundário no período imperial, que tem como marco e modelo o Colégio D. Pedro II, buscando essa resposta através do estudo de sua organização curricular.

2 Origens do Ensino Secundário Brasileiro

Ao buscar as origens da tradição do ensino secundário brasileiro, verificamos que esta é anterior ao próprio termo que veio a designá-lo, “secundário”. Nossa tradição é clássico-humanista e tem por excelência os padres da Companhia de Jesus como representantes, que dão origem à história da educação brasileira. A educação provida pelos jesuítas foi

predominante por praticamente todo o período colonial, estendendo-se sua influência também no Império. Num primeiro sentido isso significa a presença oficial dos jesuítas de 1549 a 1759, quando da instituição das Reformas Pombalinas e conseqüente expulsão dos jesuítas do comando da educação em Portugal e no Brasil. No segundo sentido, os pressupostos educacionais dos jesuítas perduram com as reformas pombalinas, pois “a formação humanista, clássica e europeizante tem continuidade nas disciplinas isoladas [aulas régias], visto que a maioria dos professores eram padres formados nas escolas jesuíticas” (ZOTTI, 2004, p.32). Essa tradição estende-se à organização do ensino no Império, caracterizando, especialmente, a função social e o currículo do ensino secundário.

O ensino ministrado pelos jesuítas no segundo período³ de sua ação educativa, que diz respeito à educação da elite, é o que corresponde ao ensino de tipo secundário. O objetivo era a formação de padres, de quadros para a administração do empreendimento colonial e do Estado e educar as classes dominantes. Estes objetivos são perfeitamente compreensíveis e coerentes quando atentamos para o fato de que o empreendimento colonial, sustentado na doutrina mercantilista é baseado em um modelo econômico agroexportador, constituído pelo tripé: economia agrária, latifundiária e escravista. Então, sendo o objetivo último o lucro, a função da população colonial era servir de instrumento às elites dominantes para atingir este fim (ZOTTI, 2004).

Nesse contexto, a instrução e a educação escolarizada eram de domínio e interesse da camada dirigente que tinha o papel de articular os interesses metropolitanos e as atividades coloniais. Logo, “para Portugal assegurar a dependência econômica era fundamental a dependência política. Para a manutenção desta última, era indispensável a dependência cultural” (ZOTTI, 2004, p.16). Isso explica em grande parte o atraso no desenvolvimento educacional do Brasil.

Conforme tese defendida por Cunha (1986) em “A Universidade Temporã”, podemos dizer que o curso de Humanidades correspondia ao que posteriormente será chamado de curso secundário. O Curso de Humanidades tinha duração de dois anos e abrangia o estudo da gramática, da retórica e das humanidades, sendo realizado em latim. Este curso, junto ao elementar, era ministrado para crianças e jovens não pertencentes à Companhia de Jesus e servia para seleção e recrutamento de religiosos que concluiriam seus estudos nos cursos superiores de Artes e Teologia ou nos cursos profissionais da Universidade de Coimbra.

Este ensino interessava e era acessível a uma minoria que, por não precisar produzir as condições materiais para a sobrevivência, dedicava-se ao “cultivo do espírito”, ou seja, uma educação literária e humanista. Este curso foi o de maior difusão e objetivava preparar o aluno para a “arte acabada da composição e da escrita” desenvolvendo uma expressão perfeita (FRANCA, 1986).

Segundo Azevedo (1976) este ensino eminentemente literário de base clássica, era o alicerce de toda a estrutura do ensino jesuítico. Na concepção da *Ratio Studiorum*, o currículo essencialmente humanista, era adequado, pois o objetivo era formar o homem, tornando-o “mais homem”.

A matriz curricular humanista, correspondente ao curso secundário, na *Ratio Studiorum*, abrange 5 classes: retórica, humanidades e gramática superior, média e inferior, sendo realizado todo em latim. “As classes de gramática asseguram-lhe uma expressão clara e exata; a de humanidades, uma expressão rica e elegante; a de retórica, mestria perfeita na expressão poderosa e convincente” (FRANCA, 1986, p.15). Essas classes representam os estágios de progresso do aluno em relação aos conhecimentos adquiridos, não exclusivamente em relação a uma unidade de tempo (por exemplo, um ano) (ZOTTI, 2004, p.22).

Frente ao exposto, podemos dizer que o Curso de Humanidades pode ser entendido como o curso secundário do período da educação jesuítica. Como tal teve por principal característica o padrão aristocrático e, portanto, como principal função a educação das elites, a partir de uma tradição que se aproximava do ensino medieval. O ensino secundário, portanto, cumpre sua função em consonância com o modo de produção que se desenvolve no Brasil. De um lado, os proprietários de terras, de outro os escravos. Por conseguinte, “as atividades intelectuais eram para os poucos que tinham garantido suas necessidades materiais pela exploração da mão-de-obra escrava. O currículo, essencialmente humanista, visava á formação de intelectuais comprometidos com as orientações da igreja católica e do modelo econômico, atendendo ao que se propunha sob o ponto de vista das classes dominantes” (ZOTTI, 2004, p.32).

As Reformas Pombalinas, que tem como uma das conseqüências a expulsão dos jesuítas em 1759, alteram significativamente a organização da educação no Brasil, mas por outro lado, “não chegou a interromper a tradição educacional e cultural que eles haviam introduzido na colônia” (SILVA, 1969, p.185). Também, na visão de Silva (1996) houve modificação e continuidade. A continuidade essencial diz respeito à estrutura da sociedade de senhores e escravos, de base agrária que se formara no início da vida colonial. Contudo, desde o século XVIII a vida urbana ganha vigor e há o desenvolvimento de novas profissões. A modificação essencial está na desarticulação do sistema de ensino montado pelos jesuítas, sem que houvesse sua substituição por outro de nível equiparável. As aulas régias⁴ foram instaladas somente 13 anos depois, em 1772, com a criação do subsídio literário, e estavam destinadas a suprir a falta dos colégios jesuítas. Então, o ensino secundário, que era organizado no curso de humanidades no ensino jesuítico, com unidade de professor, de método e de matéria, passa a ser fragmentado em aulas avulsas, cada uma com um professor.

Desse modo, seria legítimo falar em fragmentação do ensino, como conseqüência da expulsão dos jesuítas. Mas uma fragmentação que, do ponto de vista do currículo, é um progresso, ainda que do ponto de vista da organização institucional, e de acordo com o critério mais recente, traduza sobretudo a incapacidade de reunir ou estruturar as matérias básicas num plano sistemático. A tradição do ensino clássico, no qual o currículo era um bloco unitário, baseado no estudo da gramática latina, seguida das humanidades e da retórica, começa a se desfigurar pela agregação de novas matérias em posição outra que não a de meros estudos subsidiários. Sobretudo, porém, ainda que o latim continue com papel preponderante, tanto em relação a ele como ás demais disciplinas, é indiscutível que os estudos perdem, ou não adquirem, o alcance mais amplo e profundo de uma verdadeira formação educativa (SILVA, 1969, p.189-90).

Nessa avaliação, cabe ressaltar que entre as aulas criadas, algumas exprimem a tendência à modificação da tradição clássica, mesmo que no Brasil mal se esboçava o conflito entre esta e as idéias do movimento iluminista⁵ que se evidencia no final do século XVII e caracteriza o século XVIII. A modernização do ensino era aspecto central na discussão, para atender as novas necessidades que se esboçavam frente as transformações no modo de produção. Por isso, em Portugal, a filosofia moderna e as ciências naturais são vistas como fundamentais para que o país pudesse acompanhar os progressos do século e recuperar-se economicamente. No Brasil, a formação humanista, clássica e europeizante, herança do ensino jesuítico, continua predominante nas disciplinas isoladas, apesar de, conforme Silva (1969, p.189) “desde os fins do século XVIII, ao lado das matérias de ensino literário e religioso – o latim, o grego, o hebraico, a filosofia, a teologia – a paisagem escolar do Brasil inclui as matemáticas e outras disciplinas, como desenho, o francês, o inglês”. Contudo, será a

partir do Império que o conflito entre o currículo humanista e o currículo científico será tema de razoável discussão.

Frente ao exposto, podemos dizer que as aulas régias constituíram o ensino secundário brasileiro neste período, visto que correspondem ao que vem posterior ao ensino elementar (as primeiras letras) e continuam a cumprir o objetivo de formar as elites, fornecendo a “cultura geral” preparatória à continuidade dos estudos nos cursos superiores da Europa. O currículo disperso em disciplinas isoladas, sofreu as modificações na medida das necessidades dessa elite e na medida do controle que Portugal exercia sobre a colônia, pois um sistema educacional eficiente não era compatível com os objetivos de dominação e submissão.

Cabe destacar aqui, a título de menção e não de aprofundamento, que se destaca na paisagem escolar do fim do século XVIII, o Seminário de Olinda, criado em 1800, pelo Bispo Azeredo Coutinho. Segundo Silva (1969, p.190), este estabelecimento de ensino foi inovador, principalmente pela tentativa de organização das matérias científicas (ciências naturais – cadeiras de física, de química, mineralogia, botânica e desenho) e dos estudos clássicos num currículo unificado, que envolvia “a graduação do ensino, a divisão do trabalho docente entre vários professores e a reunião dos alunos em classes ou séries de estudo”. Já Alves (2001), na obra “O pensamento Burguês no Seminário de Olinda (1800-1836)”, acentua o papel fundamental do colégio-seminário pombalino no processo de modernização burguesa para a formação de quadros no interior do clero católico, com o objetivo de levantar as riquezas naturais do reino, como condição para sua exploração econômica. Para isso, destaca que não foi uma simples adição do moderno ao tradicional, mas a burguesia imprimia a sua marca inovadora a ambos os estudos. Segundo o autor,

a preocupação burguesa com o *útil* e o *aplicado* passava a ser a raiz da seleção dos conteúdos didáticos. [...]. Num universo que se aburguesava, inclusive a parte “tradicional” ou “clássica” do currículo sofria transformações sensíveis. Buscavam, essas transformações, atender demandas que emergiam do amadurecimento do novo modo de produção (ALVES, 2001, p.210-11, grifos do autor).

Frente a esse quadro, podemos reafirmar que, de modo mais característico, mesmo com experiências inovadoras, como citado acima, “a herança colonial em relação ao ensino secundário foi uma série de aulas avulsas e dispersas, que tinham por único objetivo o ingresso nos cursos superiores. Essa situação permanece até meados de 1830” (ZOTTI, 2004, p.43-4).

3 O Ensino Secundário no Império Brasileiro: o Colégio Pedro II

Antes de tratarmos diretamente sobre o Império (1822) é importante dizer que a vinda da família real para o Brasil em 1808 traz conseqüências significativas na esfera cultural e educacional. Evidentemente que este deslocamento do poder político português está relacionado a uma nova conjuntura econômica internacional (CASTANHO, 2004). “Protegida” pela Inglaterra, com a qual mantinha uma relação de dependência econômica, a corte portuguesa é obrigada a deixar Portugal, devido a invasão das tropas francesas, e instalar-se no Brasil. Desse “bom relacionamento” entre Portugal e Inglaterra nasce um dos primeiros atos do governo português no Brasil: a abertura dos Portos em 1808. A partir daí a Inglaterra consolida-se em posição privilegiada no domínio da economia brasileira. Conforme Caio Prado Jr. (1984, p128)

Desfazia-se a base essencial em que assentava o domínio metropolitano e que consistia, [...], precisamente no monopólio do comércio colonial. Com a abertura dos portos brasileiros e a concorrência estrangeira, sobretudo inglesa, contra que Portugal não se achava em condições de lutar, estava abolido de um golpe o que havia de realmente substancial na dominação

metropolitana. Daí por diante esta pode ser considerada virtualmente extinta.

A ruptura do pacto colonial, a expansão do capitalismo industrial e os interesses econômicos pautados na lógica econômica liberal constituem a chave da independência política do Brasil em 1822. Com essa abertura a colônia passa a ser influenciada por novas idéias e um conjunto de medidas de consumo cultural é adotado por D. João VI. Pela primeira vez, a educação no Brasil, passa a responder às necessidades imediatas e reais do Estado, com a criação de cursos superiores, que tinham por objetivo a formação de profissionais liberais, através da organização de cursos isolados com objetivo profissionalizante. Por outro lado, os demais níveis de ensino, primário e secundário, continuam esquecidos. Esse é o início das propostas defendidas e aplicadas por Pombal, em Portugal, já em meados do século XVIII. Contudo, o interesse pelo ensino superior deixa claro que a tradição da educação aristocrática, que vinha da colônia, continua central. Nesse sentido, o ensino secundário que é composto pelas aulas régias, mantém as características do período jesuítico (ZOTTI, 2004).

A Independência, articulada a partir dos interesses da elite brasileira e dos interesses econômicos da Inglaterra de tornar o Brasil mais livre para mais livremente explorar e controlar, “não significou, portanto, um rompimento dos laços coloniais, mas um rompimento com Portugal, exigido pela nova situação da produção colonial” (XAVIER, 1992, p.65). A estrutura econômica do Brasil independente continua centrada no modelo agroexportador, que sobrevive através da exploração da mão-de-obra escrava.

Por outro lado e contraditoriamente, a classe dominante fazia uso de um discurso de caráter “nacional, liberal e popular”, especialmente no que diz respeito a instrução pública que, proclamada como área prioritária, nada representava diante dos interesses econômicos e políticos do momento (XAVIER, 1992). Apesar dos debates na Assembléia Legislativa e Constituinte de 1823 proclamarem a educação a partir das idéias da Revolução Francesa e do espírito nacional que contagiava os liberais, para “a promoção do homem livre dentro da pátria livre” (XAVIER, 1992, p.103) teremos como resultado, na Constituição de 1824, uma modesta definição das políticas educacionais no art. 179: “§ 32 - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos; § 33 - Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes” (*apud* SUCUPIRA, 1996, p.57). Mesmo sendo significativa a gratuidade do ensino primário e a criação de estabelecimentos nos demais níveis, a Constituição não altera o quadro real, pois não apresenta os meios para o cumprimento do proclamado. Na realidade teremos a continuidade de uma educação elitizada e a serviço dos interesses dominantes.

Com o Ato Adicional de 1834 as províncias adquirem o direito de legislar sobre a instrução pública primária e secundária, enquanto que o ensino superior e a educação do Município Neutro ficaram a cargo do governo central. Isso significou um mecanismo de reforço ao sistema de formação de quadros, pois o governo central, agora oficialmente, cuidava do ensino superior e da via privilegiada para o acesso às faculdades, o Colégio D. Pedro II. Enquanto isso, as províncias amargavam as dificuldades de dar conta da instrução primária e secundária com seus poucos recursos. O governo central, por sua vez, “não dava um centavo às províncias para ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer educação básica gratuita a toda população” (SUCUPIRA, 1996, p.66).

A partir do Ato Adicional, configuram-se dois sistemas de ensino secundário: o sistema regular seriado e o sistema irregular. O primeiro era oferecido no Colégio Pedro II (criado em 1837), nos Liceus provinciais⁶ e em alguns estabelecimentos particulares. O segundo, predominante, era constituído pelos cursos preparatórios que permitiam o ingresso no ensino superior sem a conclusão do ensino secundário regular, bastando o aluno ser

aprovado nos exames parcelados. Os cursos regulares públicos eram os que gozavam de maior prestígio, por serem modelo e, portanto, privilégio da elite. Mesmo com a descentralização, o poder central continua a exercer controle sobre o ensino provincial, especialmente porque o Colégio Pedro II acabou impondo um modelo curricular padrão para o ensino secundário. Por isso, o Colégio Pedro II é o marco do ensino secundário brasileiro no Império e sua análise pode nos proporcionar a compreensão da função social desse tipo de ensino, bem como compreender como essa função materializa-se no seu currículo.

Uma característica que está presente na história da educação de modo geral e, na educação brasileira em particular, é a transplantação cultural, ou seja, na solução de problemas educacionais “as formas institucionais experimentadas com sucesso nas sociedades mais desenvolvidas tendam à universalização e sejam transplantadas para as demais sociedades” (SILVA, 1969, p.31). Tradicionalmente, o ensino secundário brasileiro carrega as características das formas culturais européias, podendo-se dizer que as elites, que historicamente tiveram nas mãos a condução da educação, não foram capazes, ou não convinha a elas, enfrentar de modo direto nossas realidades e buscar soluções e caminhos condizentes com as necessidades do país. No campo do ensino secundário começamos com a transplantação do ensino clássico-humanista através dos jesuítas e algumas tentativas de imprimir o caráter moderno aos estudos com as reformas pombalinas, apesar de não representarem mudanças substanciais.

O Colégio D. Pedro II, criado a 2 de dezembro de 1837, tem o modelo vigente na França como inspirador. Sob a monarquia de Luís Felipe e sob Napoleão III, o ensino secundário e o ensino superior eram estruturados na forma de cursos visando a preparação profissional. Segundo Haidar (1972, p.100), “em França, as Escolas Centrais [criadas 1795], obra das tendências realistas da pedagogia revolucionária haviam sucumbido frente ao movimento reacionário que, sob o Consulado e o Império, de certo modo, restaurara as instituições do Antigo Regime”.

Essas escolas eram inspiradas na pedagogia realista do século XVIII e representavam significativa diferenciação do currículo tradicional (clássico). Essa longa tradição pedagógica anterior à Revolução, originária do humanismo renascentista, se colocava formalmente contra as *écoles centrales* e buscava, passado o dilúvio revolucionário, reafirmar suas políticas. Essas condições seriam favoráveis com Napoleão, que se constituirá no interprete da acomodação entre o novo e o tradicional, sendo contudo que o tradicional se estabelecerá como predominante (SILVA, 1969). “Ao lado das letras clássicas novamente vitoriosas, algum lugar fôra entretanto reservado às ciências, à história e às línguas modernas” (HAIDAR, 1972, p.100).

Para o Colégio D. Pedro II, no plano de estudos do Regulamento n.8 de 1938⁷, também predominaram os estudos literários, com algum espaço para as ciências, a história e as línguas modernas: “Neste colégio serão ensinadas as linguas latina, grega, francesa e inglesa, retorica e os principios elementares de geografia, historia, filosofia, zoologia, mineralogia, botanica, quimica, fisica, aritmetica, algebra, geometria, e astronomia” (MOACYR, 1936, p.276). Já se revela aqui a tendência ao ensino universalista e enciclopédico que será característica dos estudos secundários durante todo o Império e início da República.

As matérias foram distribuídas em oito séries, cumpridas normalmente em igual número de anos, sendo condição de promoção a aprovação na série e não por disciplina. Contudo, o regulamento dava abertura para fazer o curso em menos tempo, seis ou até quatro anos. No 5º mês do ano letivo, o aluno poderia fazer exames em cada série para a aprovação à série seguinte. Além disso, o Regulamento previa a concessão do diploma de Bacharel em Letras, o que possibilitava ingressar nas Academias do Império sem exames preparatórios

(HAIDAR, 1972). Vemos aqui garantido um interesse da elite: ingressar, o quanto antes nos cursos superiores.

Nesse regulamento, a matemática passa a figurar em seis anos, a física nos três últimos anos, além da geografia e história natural, que indicando um rompimento com a tradição exclusivamente literária. Contudo, a incorporação dessas disciplinas não teve o mesmo significado que tiveram na Europa, que vivia intensamente o processo de industrialização. No Brasil tiveram o objetivo de aprimorar a formação da elite, significando o enriquecimento da erudição da intelectualidade (ZOTTI, 2004).

Apesar de o Estado propor-se a ditar as normas para o ensino por ele ministrado, o ensino nas escolas estatais do Império não era secularizado. A religião católica era pela Constituição religião do Estado e por isso, todos os níveis de ensino, de alguma forma, atendiam às exigências, doutrinas e costumes da igreja. No Regulamento de 1938 do Colégio Pedro II, ao detalhar o que compete aos professores vemos como item primeiro: “1º - não só ensinar aos seus alunos as letras e ciencias, na parte que lhes competir, como também, quando se oferecer ocasião, lembrar-lhes seus deveres para com Deus, para com seus paes, patria e governo” (MOACYR, 1936, p.280). Em 1938, escrevia o Ministro Bernardo Pereira, o mesmo que referendou o decreto de criação do Colégio, ao referir-se a escolha dos professores: “A religião, princípio da sabedoria, base moral e da paz dos povos, não podia ser esquecida; e ao capelão do colégio incumbe o referido decreto a apostolica tarefa de ensinala” (p.289) Também, o regulamento apresenta de forma detalhada a instrução religiosa que fará parte do currículo de cada série:

[...] os alunos da aula 8ª (1ª série) decorarão historia sagrada e pedaços do Novo e Velho Testamento que lhe serão explicados pelo capelão; os das aulas 7ª e 6ª (2ª e 3ª séries) decorarão o catecismo da diocese, com as explicações que o capelão julgar necessárias; os alunos das aulas 5ª, 4ª, 3ª, (4ª, 5ª, 6ª séries) assistirão exposição dos dogmas da religião e das provas em que se apoiam. Para as aulas 2ª e 1ª (7ª e 8ª séries) haverá conferencias filosoficas sobre a verdade da religião, sua historia e seus beneficios que lhe deve a humanidade (MOACYR, 1936, p.283).

Se no primeiro regulamento reservou-se um espaço considerável para as ciências, o Regulamento de 1841 reorganiza a redistribuição das matérias em sete anos e os estudos literários passam a ocupar mais de dois terços das disciplinas. As matemáticas e as ciências naturais estão presentes nas três últimas séries, com reduzido número de lições, não ultrapassando os limites de mera informação e erudição livresca. A gramática geral e nacional só aparece no primeiro ano, enquanto o latim, o francês e o inglês são ensinados durante os sete anos, além do alemão e do grego a partir do terceiro ano. O ensino da língua alemã era justificado devido a importância de conhecer a literatura e as ciências, que gozavam de grande desenvolvimento na Alemanha, portanto a inclusão de uma aula era a oportunidade da juventude usufruir desse conhecimento (MOACYR, 1936).

Conforme Azevedo (1976), o Colégio Pedro II, nesse plano de estudos, consagra um ensino secundário do tipo clássico, muito mais atrelado à tradição intelectual do país (diga-se da elite), de tradição europeizante, do que propriamente adaptado as condições do meio, portanto estudos de caráter desinteressado. Estes estudos são dirigidos aos filhos da classe abastada e cumpre a função de estudos preparatórios ao curso superior. Além disso, o caráter enciclopédico é evidenciado no número de disciplinas: o aluno inicia o primeiro ano com seis (6) e conclui com quatorze (14).

A década de 1850 foi palco de mudanças na ordem socioeconômica-política do Brasil, que incidiram em interessantes realizações no campo educacional, contudo restritas ao município da Corte. Nesse período temos a passagem de uma sociedade de base rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial, na qual as cidades passam a ser pólos do crescimento capitalista interno. A lavoura cafeeira passa a monopolizar a balança econômica brasileira, deslocando então o eixo econômico da região norte para o sul e sudeste. A partir de então, a hegemonia econômica e política volta a concentrar-se na mesma região, pois desde 1763, com a transferência da capital para o Rio de Janeiro, havia um distanciamento entre o centro econômico (norte) e o centro político (sudeste) do país. Essa região hegemônica econômica e politicamente, também passa a ser fonte de modelos culturais e educacionais, a serem reproduzidos pelas regiões mais atrasadas (ZOTTI, 2004).

As ações do governo central foram realizadas pelo grupo que representava os interesses econômicos e políticos dominantes, o que se refletiu em ações restritas ao ensino superior, em âmbito nacional, e ao ensino primário e secundário no município da Corte. Portanto, as “férteis realizações” mantiveram um caráter de privilégio, não representando os interesses educacionais que a realidade do país estava a exigir.

A Reforma Couto Ferraz, de 17 de fevereiro de 1854, inspirada no modelo de instrução francesa teve como principais providências:

criou a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, órgão ligado ao Ministério do Império e destinado a fiscalizar e orientar o ensino público e particular dos níveis primário e médio na Capital do Império estabeleceu normas para o exercício da liberdade de ensino, previu um sistema de preparação do professor primário, reformou os estudos do colégio de Pedro II e criou na Corte os Exames Gerais de Preparatórios. Reformaram-se ainda os estatutos da aula de Comércio da Corte e os estatutos da Academia de Belas Artes, deu-se nova organização ao Conservatório de Música e criou-se por decreto de 17 de setembro de 1854 o Imperial Instituto dos Meninos cegos (HAIDAR, 1972, p.109).

Com esta reforma, os estudos do Colégio Pedro II são divididos em duas classes. Os “estudos de primeira classe” com duração de 4 anos e de caráter mais científico, era destinado àqueles que não fossem para os cursos superiores, habilitando-os às escolas profissionalizantes⁸ ou aos “estudos de segunda classe”. A matriz curricular tinha uma concentração de mais de um terço nas áreas de ciências e matemática. Os “estudos de segunda classe” com duração de 3 anos habilitava o estudante ao diploma de bacharel em letras e possibilitava o ingresso imediato ao ensino superior. O currículo era essencialmente humanista e literário, pois o acesso ao ensino superior praticamente não exigia preparação científica. Foi o Regulamento de 17 de fevereiro de 1855 que organizou as disciplinas pelas diversas séries (ZOTTI, 2004).

Esta divisão em cursos distintos, com funções igualmente distintas, caracteriza a formação diferenciada das classes sociais: a formação do trabalhador, como reflexo das novas necessidades do país diante da tendência de uma sociedade urbano-agrícola-comercial; a formação da elite, visando ao ingresso nos cursos superiores, representa a continuidade da formação clássico-humanista, historicamente patrimônio cultural desta classe.

O modelo francês tinha essa mesma estrutura quanto à separação das classes sociais, conforme síntese abaixo:

na França, houve a dissociação do ensino profissional do geral, nas escolas centrais, no qual, no último seriam ensinadas as disciplinas modernas que viriam a formar o homem de Estado ou de letras. Liberava-se, desta forma,

os filhos da classe erudita da aprendizagem das matérias técnicas destinadas à classe operária. Nesse sentido, Debesse e Mialaret (1974)⁹ citam a opinião do Consulado, de Destutt de Tracy no Conselho de Instrução Pública na França: “Temos dois sistemas completos de instrução pública; as escolas e a aprendizagem dos ofícios, eis a educação da classe operária; as escolas centrais e especiais, eis a da classe erudita; e tampouco aconselharei a dar esta educação a uma criança destinada a ser artífice, quanto a dar aquela a quem deva torna-se homem de Estado, ou de letras” (PINHO, 2004, p.6).

Além disso, a inspiração francesa chega ao exagero da reprodução dos programas praticamente na íntegra, além de serem adotadas as bibliografias francesas para o estudo das ciências físicas e naturais, da história, da geografia e da filosofia. Por exemplo, o programa de geologia incluía o estudo cuidadoso do solo parisiense e ignorava as particularidades do solo brasileiro (HAIDAR, 1972). Enfim, a Reforma de 1854 manteve o caráter enciclopédico do currículo e reforçou a divisão social ao estabelecê-lo de forma diferenciada a cada classe. O Ensino secundário continuou sendo espaço privilegiado da elite que, por meio de instrução desigual, buscava manter o controle da população para atender aos interesses econômicos.

Em 1857 o plano de estudos do Colégio Pedro II sofre novas alterações, sendo que a principal foi a ampliação de quatro (4) para cinco (5) anos os “estudos de primeira classe” instituídos pela reforma Couto Ferraz. O quinto ano era para os que não almejassem a continuação nos “estudos de segunda classe”. Várias justificativas foram dadas para essa mudança, entre elas a de graduar as dificuldades, devido à precariedade do ensino elementar. Também era uma forma de manter por mais tempo na escola aqueles que não chegariam ao ensino superior (HAIDAR, 1972).

Em relação ao currículo, os estudos científicos foram distribuídos em todos os anos, com maior ênfase nos cinco primeiros e uma espécie de revisão nos dois últimos anos de bacharelado, apesar da predominância dos estudos literários. Este “ano especial” constituiu-se em um verdadeiro fracasso, pois os alunos que freqüentavam o Colégio Pedro II não tinham outro objetivo a não ser o de ingressar nos cursos superiores. O 5º ano especial estava associado a uma formação ligada às funções manuais e mecânicas, exercidas por humildes artesãos e escravos. A possibilidade de ascensão social estava ligada às carreiras das profissões liberais, de acesso através do ensino superior.

Em 1862, uma nova reforma extingue o curso especial (5º ano) e as tentativas de inovação da Reforma Couto Ferraz. Os estudos são organizados em um único curso de 7 anos, os estudos literários são novamente predominantes, os estudos científicos (física, química e ciências naturais) são reduzidos a noções gerais no 5º e no 7º ano. Essa nova organização do ensino secundário e estruturação do currículo apenas confirmam o seu principal objetivo, o ingresso no curso superior (ZOTTI, 2004).

A partir de 1870, o desenvolvimento industrial e técnico, bem como o desenvolvimento agrícola com o início do auge do ciclo do café e o aparecimento de outras culturas, marcam um dos momentos de maior prosperidade nacional. Intensifica-se o uso da mão-de-obra livre (devido ao fim do tráfico de escravos em 1850) e a agricultura é a principal responsável pela acumulação de capitais, pois os recursos, antes investidos em grande monta na compra de escravos, são destinados a outras aplicações, além do pagamento do trabalho agrícola (PRADO Jr., 1984).

A Europa é a principal fornecedora do pensamento liberal e das idéias positivistas que passam a nortear os homens da “ilustração brasileira”, no intento de “elevar o país ao nível do século”. Para isso, são propostas reformas em quase todas as instituições existentes, a partir do modelo importado. Segundo a tese de Roque Spencer Maciel de Barros (apud SILVA, 1969, p.207),

as filosofias de fundo liberal e cientificista – o utilitarismo, o naturalismo, o evolucionismo spenceriano, o positivismo, - passam depois de 1870 a ter influência decisiva no sentido da crítica das instituições existentes e da elaboração de uma ideologia propugnadora de sua transformação ou subversão [...].

Nesse contexto, à educação passa a ser confiado o mais importante papel para alavancar as transformações propagandeadas pelos homens da ilustração. Também, é reconhecida a importância da ciência para o progresso almejado. Conforme Silva (1969), esse período é marcado pelo aumento da preocupação com o problema educacional, num esforço de recuperação do tempo perdido desde que os fracassados planos após a Independência e a descentralização, levou a omissão do governo para com o ensino primário e secundário das províncias, deixando-as à mercê de seus miseráveis recursos.

As discussões que ocorriam na Europa influenciaram as reformas do ensino secundário ocorridas no Brasil a partir de 1870. De um lado os defensores da formação humanística, de outro os defensores do ensino científico. A solução encontrada foi a diversificação dos estudos secundários, contemplando ambas as propostas, ou seja, criação de escolas voltadas à profissionalização e manutenção de estabelecimentos para os estudos clássicos¹⁰. No Brasil, não havia oposição quanto a diversificação dos estudos secundários, pois na verdade era esse o interesse da classe dirigente: as humanidades continuariam reservadas a elite que buscava uma formação letrada com o objetivo de chegar ao topo da formação, o ensino superior; aos dirigidos cabia uma educação que os habilitasse a produzir com competência para o “progresso” da sociedade capitalista, por isso voltada ao preparo prático (HAIDAR, 1972; ZOTTI, 2004).

Se quanto à diversificação dos tipos de ensino secundário havia certo consenso, o mesmo não ocorria quando a discussão era a diversificação do currículo do curso secundário não profissionalizante. Embora reconhecido o valor da ciência, era resistente a defesa da formação humanística. Outro grupo, influenciado pelas idéias positivistas, defendia a supremacia dos estudos científicos.

A questão do ensino científico assumiu especial importância na área dos estudos secundários aos quais se procurava confiar a missão mais ampla de formar integralmente o cidadão, habilitando-o, não apenas para o ingresso nos estudos superiores, mas para enfrentar, graças a um melhor preparo básico, as necessidades complexas e variadas da vida social (HAIDAR, 1972, p.120).

Frente a esse quadro de discussões, a Reforma de 1870, segundo o Ministro reformador Paulino de Souza, tinha por objetivo principal a formação da mocidade e não a preparação de eruditos. Contudo, na prática as mudanças não foram significativas. A pressa para o ingresso no ensino superior levava a maioria dos alunos, após alguns anos de estudos regulares, a abandonar o colégio e tentar a aprovação nos exames parcelados. Nem todas as disciplinas eram solicitadas nos exames parcelados, especialmente os estudos científicos, por isso desconsideradas pela maioria dos estudantes (HAIDAR, 1972). Mesmo que o interesse dos diretamente envolvidos estava distante das propostas do reformador,

a nova matriz curricular conferiu maior atenção ao ensino das ciências físicas e naturais, estudadas nas últimas séries do curso; deu tratamento mais apropriado ao ensino da matemática, procurando distribuí-la de acordo com o desenvolvimento dos alunos; valorizou o estudo do português

e aliviou as exigências nos estudos literários; e ainda, tornou obrigatórias as aulas de desenho, música e ginástica, antes disciplinas opcionais (ZOTTI, 2004, p.57).

Em face da situação exposta, o Colégio Pedro II, mesmo com as diversas reformas e a intenção deste ser o modelo para o restante dos estabelecimentos de ensino, continua com a função meramente preparatória e isso é demonstrado através do currículo que foi fortemente influenciado pelo ensino superior. “O ensino ministrado no Colégio de Pedro II foi, portanto, durante todo o Império um padrão ideal. O padrão real forneceram-no [...] os preparatórios e os exames parcelados” (HAIDAR, 1972, p.45).

Essa função preparatória foi ainda mais acentuada com a Reforma de 1876. Esta situou as disciplinas requeridas para matrícula nas faculdades nas cinco primeiras séries, sem a exigência de provas, do título de bacharel e do cumprimento do dois últimos anos. No currículo os estudos científicos e as matérias relacionadas ao estudo do Brasil se concentravam nos dois últimos anos, não obrigatórios e não exigidos para ingressar nos cursos superiores (ZOTTI, 2004).

A situação desoladora não para aí: dois anos depois, Carlos Leôncio de Carvalho realiza outra reforma em que torna legais as matrículas parceladas e a frequência livre, mesmo para os que buscavam através de exame vago o diploma de Bacharel em Letras no Colégio D. Pedro II (CHAGAS, 1980). Quanto ao currículo, a ser cumprido num curso de sete anos, verificamos a ampliação dos estudos literários, a inclusão do italiano e a redução dos estudos do português; é incentivada a formação científica através do aparelhamento das escolas com materiais para o ensino de ciências; o ensino religioso deixa de ser obrigatório.

A última reforma do Colégio no Império ocorre em 1881, feita pelo Barão Homem de Mello. As situações mais críticas, apontadas na reforma anterior continuam em vigor. Quanto ao currículo, pela primeira vez é implantado o ensino do português em todas as séries¹¹, pois o mesmo passa a ser exigido como preparatório. As disciplinas da área de humanidades mantêm sua preponderância (HAIDAR, 1972; CHAGAS, 1980).

Este é o quadro do ensino secundário, em especial, o Colégio D. Pedro II, no final do Império. O objetivo com que fora criado não se concretiza, ou seja, não se torna padrão nacional e acaba se curvando aos ditames do modelo irregular que era predominante. Por outro lado, cumpre sua função quanto a ser colégio de elite, atendendo aos seus interesses: o ingresso nos cursos superiores. Para isso, as matrizes curriculares adotadas ao longo desse período, sem dúvida, atenderam ao “objetivo de formação da elite nos moldes europeus, com um caráter informativo e enciclopédico, procurando incorporar os conhecimentos científicos [...], não como uma nova forma de compreender o mundo, mas sim com o objetivo de enriquecer a erudição da intelectualidade” (ZOTTI, 1972, p.63).

4 Considerações Finais

Frente a questão norteadora desse artigo que buscou definir qual o papel social do ensino secundário no Império brasileiro, a partir da sua organização curricular, podemos afirmar que a história da educação no Brasil, corresponde a uma história de reiteradas tentativas de transplantação de modelos de instituições educativas européias. Quanto ao ensino secundário, sua origem está na transplantação do ensino clássico-humanista com os jesuítas, seguido de tentativas de mudança para um ensino moderno com Pombal, apesar da educação clássica, humanista e europeizante manter-se como preponderante através das aulas régias, representando pouca mudança no sentido de nossa evolução pedagógica. Com a

influência das idéias liberais e o movimento da Independência, o modelo vigente na França é adotado pelo Colégio Pedro II, constituindo-se no fio condutor de seu ensino.

Esses modelos tiveram como objetivo central uma educação voltada para os interesses do modo de produção capitalista, portanto moldada aos interesses da elite, como instrumento de manutenção destes. Para as elites, adotar os modelos das instituições dos países mais desenvolvidos significava a possibilidade de elevar o país a igual condição de progresso e civilização. Isso mostra que culturalmente estas foram incapazes de enfrentar de modo direto as nossas realidades. Especialmente os modelos de ensino secundário e superior estabeleceram-se no Brasil sem que as adaptações fossem feitas, pois para a elite o que interessava era o valor de símbolo de status social. Quanto ao ensino secundário, este cumpriu, no Império, sua função central de trampolim para o ensino superior, como objetivo fim das classes dirigentes.

Uma segunda consideração que temos a fazer é que o currículo escolar representa uma seleção e organização de certas áreas do conhecimento, a partir do critério de significação que representam com o fim de assegurar sua transmissão às novas gerações. O ensino secundário no Brasil, enquanto tipo de ensino destinado à formação da elite, tem o seu currículo formulado em termos de uma cultura geral em que predomina o caráter clássico-humanista, sem dúvida um dos traços da influência francesa. Portanto, concordamos com Silva (1969) ao referir-se que

acima dos objetivos pedagógicos, [...], estão os fins sociais mais amplos da educação, os quais, a par do problema concreto a que se visa atender mediante a operação da instituição escolar, são funções dos valores e ideais sociais, ou mais precisamente dos valores e ideais de uma classe. E estes valores e ideais, antes de se traduzirem em objetivos específicos que dirijam a ação de mestres e instituições escolares, podem exercer sua função reguladora sobre a formação das novas gerações por meio de sua vinculação com certo conteúdo de ensino ou currículo, cuja transmissão é que caracteriza, desse modo, a intencionalidade da educação formal.

Isso significa dizer, em outras palavras, que as políticas educacionais e no seu interior a definição do currículo, são estabelecidos em estreita consonância com os interesses mais amplos da sociedade, que historicamente no modo de produção capitalista tem sido os interesses da burguesia. Assim, a função social da educação ou de um tipo de ensino em especial e os valores e ideais associados ao currículo são congruentes com a estrutura socioeconômica-política que estão atrelados a conservação dos interesses de uma classe.

Podemos dizer que o ensino secundário no período aqui estudado, teve uma clara função seletiva, destinado às minorias, devido ao seu papel de intermediário ao almejado ensino superior. Dessa forma, estabelece-se a destinação dos indivíduos de acordo com as classes sociais a um tipo determinado de ensino: “aos que podem no ócio fruir a parte mais ilustre da cultura, e aqueles a que o trabalho absorve e não deixa nenhuma oportunidade de aperfeiçoamento cultural” (SILVA, 1969, p.111).

O Colégio D. Pedro II caracteriza a tentativa do governo central em organizar o ensino secundário fora da lógica das aulas isoladas ou cursos preparatórios. Contudo, o caráter fragmentário e desarticulado do ensino secundário brasileiro é o que prepondera durante o século XIX. O Colégio D. Pedro II, pretensão modelo, curvou-se ao que era a função primeira do ensino secundário: a preparação aos cursos profissionais superiores. Por isso, a função formativa do ensino sucumbiu a sua função preparatória. O currículo esteve sempre atrelado aos interesses do ensino superior, portanto os planos de estudos, ora com ênfase nas

humanidades, ora nas ciências (com menor força), caracterizaram-se informativos e verbalistas, o que evidencia o dilema, a cada reforma, entre a formação literária e a formação científica.

5 Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836**. 2.ed. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

CASTANHO, Sérgio E.M. A educação escolar pública e a formação de professores no Império brasileiro. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR; Curitiba: PUCPR; Palmas: UNICS; Ponta Grossa: UEPG, 2004.

CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

FRANCA, Leonel. O Ratio Studiorum dos jesuítas. *In*: MAIA, Pedro (org.). **Ratio Studiorum: método pedagógico dos jesuítas**. São Paulo: Loyola, 1986.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Gribaldo, USP, 1972.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Ed. Aurora, 1958.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império** (subsídios para a História da Educação no Brasil): 1823-1853. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

PINHO, Pollyanna. O ensino secundário na reforma Coutto Ferraz (1854): uma nova estratégia de formação das elites? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos...**Curitiba: PUCPR, 2004. 1 CD-ROM

PRADO Jr., Caio. **História econômica do Brasil**. 30.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. v.94. (Atualidades Pedagógicas).

SUCUPIRA, Newton. O Ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. *In*: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p.55-67.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 3.ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

XAVIER, Maria Elizabete. **Poder econômico e educação da elite**. 3.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Ed. Plano, 2004.

NOTAS

¹ Este estudo faz parte da pesquisa que está sendo desenvolvida no curso de Pós-Graduação em Educação, em nível de doutorado na UNICAMP (área de concentração em História, Filosofia e Educação), sobre o tema as reformas curriculares do ensino médio brasileiro nos anos de 1990, sob orientação do Professor Dr. José Luís Sanfelice. O presente artigo foi originalmente apresentado na V Jornada do HISTEDBR – “Instituições escolares brasileiras: História, Historiografia e Práticas” (09a12/05/2005 – Sorocaba/SP).

² Professora da Universidade do Contestado – campus Concórdia, Mestre em Educação no convênio interinstitucional UnC/UNICAMP e doutoranda em educação na área de História, Filosofia e Educação pela UNICAMP. Membro do grupo de pesquisa HISTEDBR, GT Campinas e líder do grupo de pesquisa “História, sociedade e educação” da UnC – Concórdia.

³ O primeiro período trata-se da educação dos chamados “tempos heróicos”, que corresponde aos primeiros 21 anos da educação jesuítica comandados por Nóbrega (1549-1570). Ver: MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Ed. Aurora, 1958.

⁴ Segundo Silva (1969, p.188) a palavra “aula” nesse período não deve ser entendida como a de uso corrente na atualidade. “Nos atos oficiais que criaram as aulas régias, a palavra é sinônimo de escolas: criavam-se escolas dessa ou daquela matéria, de latim ou de outras disciplinas, como aritmética, geometria, trigonometria. Estas últimas foram citadas porque é através delas, ou da sua elevação ao estado de disciplinas tão importantes quanto ao latim, que se exprime, ainda que debilmente, o sentido de renovação do ensino que resulta, apesar de tudo, da reforma pombalina”.

⁵ O iluminismo “consistia na celebração da razão em oposição a qualquer religião revelada, consistente com a fé na ordem racional do mundo, a exaltação da ciência experimental e da técnica” (CUNHA, 1986, p.44).

⁶ Os Liceus nada mais eram do que a reunião das aulas régias em um só prédio, constituindo-se os primeiros currículos seriados, mas com preocupação predominante de oferecer as disciplinas exigidas nos exames preparatórios para o ensino superior. Os primeiros estabelecimentos provinciais públicos de ensino secundário foram o Ateneu, do Rio grande do Norte (1835) e os liceus da Bahia e da Paraíba (1836) (ZOTTI, 2004, p.44).

⁷ Devido ao limite de extensão deste artigo não serão colocados na íntegra os Planos de Estudo do Colégio Pedro II, mas os mesmos podem ser encontrados no livro de minha autoria “Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980” (Ed. Autores Associados, 2004).

⁸ Os cursos profissionais eram “ministrados no Instituto Comercial, em que se transformara a Aula de Comércio da Corte, e na Academia de Belas Artes, a que se atribuíram objetivos de formação industrial” (CHAGAS, 1980, p.17).

⁹ DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (Orgs). **Tratado das ciências pedagógicas**. São Paulo: Ed. Nacional, Ed. Da USP, 1974. p. 360. (Atualidades Pedagógicas, v.114).

¹⁰ Na Alemanha, as *realschulen* (escolas criadas nos fins do século XVIII que apresentava um tipo de ensino secundário mais científico que literário, destinado àquela classe numerosa de cidadãos que eram preparados para as diversas carreiras profissionais, face às necessidades decorrentes do desenvolvimento crescente da indústria e do comércio); na França de 1828 a 1865 temos os *liceus de ensino secundário especial* que sem visar diretamente à formação profissional, destinava-se a fornecer cultura geral e as bases da formação profissional aos que buscavam as carreiras comerciais, industriais e agrícolas. Ao lado destes estabelecimentos continuaram a figurar os estabelecimentos dos estudos clássicos, de caráter geral e desinteressado (SILVA, 1969; HAIDAR, 1972).

¹¹ Na área de humanidades eram ensinadas 7 línguas, além da retórica e da literatura. Porém, em relação ao ensino do português é interessante observar que: não constava no plano de 1876; apareceu com menos de 1% nos de 1841 e 1878; com menos de 10 % nos de 1853 e 1857; com menos de 15 % nos de 1862 e 1870; para surgir com 27,7 % em 1881 (CHAGAS, 1980, p.20).