

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP

Maria Aparecida da Silva Cabral

O Curso de Bacharelado em Ciências e Letras
do Primeiro Gymnasio da Capital, em São Paulo:
Um estudo sobre o currículo da Escola Secundária
(1894-1913)

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP

Maria Aparecida da Silva Cabral

O Curso de Bacharelado em Ciências e Letras
do Primeiro Gymnasio da Capital, em São Paulo:
Um estudo sobre o currículo da Escola Secundária
(1894-1913)

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Doutor Kazumi Munakata.

São Paulo
2008

Banca Examinadora

Resumo

Esta investigação trata do processo de construção do currículo do Primeiro Gymnasio da Capital e tem por objetivo a análise das práticas de ensino e de avaliação ocorridas no ensino secundário nos anos iniciais da Primeira República. A pesquisa está centrada na análise dos programas de ensino organizados pelos professores do Gymnasio e nas avaliações realizadas pelos alunos. São examinados, também, os embates ocorridos no processo de reforma da instrução pública em São Paulo a partir de 1890, com o intuito de interpretar as finalidades projetadas para a referida instituição educativa. A partir da Proclamação da República, os republicanos paulistas iniciaram uma série de reformas na educação pública, dentre elas destacam-se a reforma da Escola Normal e a promulgação da lei n. 88, de 09 de setembro de 1892. A partir da Constituição de 1890, os estados da federação poderiam criar e manter as suas escolas de ensino secundário, desde que seguissem as orientações do governo federal quanto ao cumprimento dos programas de ensino e do regulamento do Ginásio Nacional. Nesse cenário, em 1894, o Gymnasio da Capital foi inaugurado na capital paulista, sendo a primeira instituição estadual de ensino a ser implantada no Estado de São Paulo. No ano de 1896, por meio do decreto n. 2.251 do Ministério dos Negócios Interiores da União, essa instituição conseguiu a equiparação ao Ginásio Nacional, adquirindo, portanto, o direito de expedir diplomas.

Palavras-chave: ensino secundário, currículo, avaliações escolares, educação republicana e programas de ensino.

Abstract

This research is concerning the process of building the curriculum of the City First Gymnasium, and has as goal the teaching practices analysis and valuation put into effect in the second grade, in the early years of the First Republic. It concentrated itself in the analysis of the teaching programs organized by the gymnasium's professors and the valuations made by the students. Are also a inspected the collision happened during the process of renerical of the public instruction, in São Paulo since 1890, in order to rebuilt the benefits or usefulness proposed for this educating institution. Since Republic Proclamation, the republican people of the São Paulo began a succession of the renovations in the public teaching, and among them that of the Normal School is emplasied and the same way, the low n. 88, september promulgacion. From the 1890 constitution the federative states could create and sustain its schools of second grade, since they accompanied the directions of the federal government referring to the fulfilment of teaching programs and the rule of the National Gymnasium. In this stage, in 1894, the Gymnasium of the Capital, was inaugurated in the paulistan capital, and it was the first state institution of teaching implanted in the state of São Paulo. In the year of 1896 by n. 2.251 decree, of inland business Mimstry and of the Union, this institution got to put in igual level to the National Gymnasium, having this wary he right to issue diplom.

key-words: second grade teaching, curriculam, school avaliations, republican education and teaching programs

Agradecimentos

Muitas pessoas contribuíram direta e indiretamente para que eu conseguisse produzir esta tese. Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao meu orientador Kazumi Munakata, cuja paciência e compreensão foram imprescindíveis para a conclusão desta pesquisa. Kazumi, muito obrigada pela orientação e acompanhamento do meu percurso intelectual iniciado lá em 2000, quando ingressei no mestrado. Sou extremamente grata a todas as oportunidades que me foram oferecidas e, principalmente, ao incentivo que você sempre me deu.

Aos professores do Programa Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP: Bruno, Kazumi, Maria Rita, Odair, Mercês e Mirian, pelo acompanhamento dos alunos e seriedade nas discussões propostas. Ser aluna do EHPS foi uma experiência inusitada, vou sentir muitas saudades das discussões em classe e dos professores, principalmente, das aulas da Professora Mirian Jorge Warde sobre o ensino secundário. Obrigada, pela indicação da bibliografia que em sua grande maioria foi arrolada nesta pesquisa e, também, pelas constantes “broncas” e “dicas” durante as aulas e fora delas.

As professoras Dras. Maria do Carmo Martins, Mirian Jorge Warde, que participaram da minha banca do exame de qualificação, pelas valiosas sugestões no tocante aos rumos desta pesquisa. E as professoras Dras Circe M. Fernandes Bittencourt e Maria Rita Toledo pela leitura do texto e dicas quanto à análise das fontes e estruturação do texto.

Aos colegas de mestrado e doutorado pelo convívio e pelas discussões realizadas durante as aulas e fora delas: Cecília, Gisele, Macioniro, Luiz Rala e Marilu. Cecília valeu pela força!

Aos professores do curso de Pedagogia da Faculdade Mauá pela generosidade e compreensão na etapa final deste trabalho. Neiri, Zilá, Francisca, Raiane, Wanderson, Dinorá, Ilca e Alech, muito obrigada por tudo.

Ao Wanderson, Fabiana, Guilherme, Fabrício e Regina, minha nova família, sempre dispostos a me ajudar.

Aos meus pais pela paciência e aos meus irmãos pela alegria em compartilhar as coisas boas da vida. Especialmente à Micaelly e a Rafaela, pela própria alegria de viver. Aos meus amigos Valdir, Edilson, Nori, Renato e Radamés do curso de graduação,.

No rol dos amigos não poderia deixar de mencionar, é claro, a convivência com Aline de Andrade e sua família (Deise, Ângela, Pedro, Márcio) nestes últimos três anos. Aline, muito obrigada pela acolhida, a sua companhia foi muito boa.

A todos os funcionários da EMEF Olavo Fontoura, especialmente, a Luciana, Dulci, Raquel e Beth, pela cumplicidade e paciência nesses últimos momentos que foram bastante difíceis.

A Escola Estadual São Paulo pela acolhida e disposição no atendimento, em especial à Diretora Maria Teresa, que esteve à frente da direção desta escola nestes últimos trinta anos, contribuindo de forma decisiva para a manutenção e preservação de praticamente toda a documentação sobre a história do Primeiro Gymnasio da Capital.

A CAPES e ao CNPq pelo investimento por meio das bolsas de estudo, cujos financiamentos foram imprescindíveis não somente para a realização desta pesquisa, mas, também, para a participação em Congressos e Seminários Nacionais e Internacionais.

ERRATA

No resumo onde se lê os estados, leia-se os Estados.

Nas páginas 8 e 34 onde se lê Curso de Bacharelado em Ciências e Letras, leia-se Curso de Bacharelado em Ciências e Letras.

Na página 17 onde se lê Foi a partir deles, exceto os da produção Argentina, que houve uma maior compreensão de como o ensino secundário se estruturou no Brasil tanto no Império quanto na República, leia-se Foi a partir deles exceto os da produção Argentina, que discutem questões específicas daquele país ainda que em relação ao ensino secundário, é que houve uma maior compreensão de como o ensino secundário se estruturou no Brasil, tanto no Império quanto na República.

Na página 23 onde se lê “Paula Souza, sob a justificativa de que estava (...)”, leia-se “Paula Souza que estava preocupado com o desenvolvimento de São Paulo (...)”.

Na página 24 onde se lê 600 mil trabalhadores, leia-se 600 mil pessoas.

Na página 27 onde se lê Alfredo Pujol, Antônio Dino da Costa Bueno, leia-se Alfredo Pujol e Antônio Dino da Costa Bueno.

Na página 28 onde se lê As ações dos republicanos que ocuparam cargos no executivo durante os primeiros anos da República evidenciam que a formação do professor deveria ser o primeiro passo para a concretização da Reforma da Educação, iniciada em 1890, leia-se As ações dos republicanos que ocuparam cargos no executivo durante os primeiros anos da República evidenciam que a modificação do currículo de estudos dos professores deveria ser o primeiro passo para a concretização da Reforma da Educação, iniciada em 1890.

Na página 44 onde se lê Para a concretização (...), leia-se Para a concretização desses objetivos, a educação das elites deveria ser repensada aos moldes dos novos princípios instituídos pela recente República.

Na página 47 onde se lê Antunha (1890), leia-se Antunha (1980).

Nas páginas 56 e 122 onde se lê Alonso da Fonseca Guaianaz, leia-se Alonso Guyanaz da Fonseca.

Na página 78 onde se lê associada, leia-se associada.

Na página 156 onde se lê estado de São Paulo, leia-se Estado de São Paulo.

Sumário

Introdução	01
Capítulo I	
O ensino secundário em São Paulo de 1894 a 1913	22
1.1 Ordem, Progresso e Civilização: São Paulo no início do século XX e as intervenções sociais dos governantes paulistas	23
1.1.2 A Reforma da Instrução Pública no Estado de São Paulo: As Ações do Poder Executivo	28
1.1.3 As divergências na organização da educação secundária. Os descompassos entre as ações do executivo e do legislativo paulista	39
1.2 Da oficialização à desoficialização do ensino. As Reformas Federais do Ensino Secundário na Primeira República (1890-1911).....	44
1.3 As Expectativas Sociais das Famílias	48
Capítulo II	
A implantação do Primeiro Gymnasio da Capital	53
2.1 As medidas adotadas para a implantação do Gymnasio	54
2.2 O curso ginásial	57
2.3 O papel da Congregação de Ensino	63
2.4 A mediação realizada pelos Diretores dos Gymnasios	72
2.4.1 A proposta e a realidade: As dificuldades do Primeiro Gymnasio da Capital retratadas nos relatórios dos diretores	74
2.5 Os professores na conformação do currículo.....	80
2.6 Os critérios para a entrada no Gymnasio	84
2.6.1 Exames de Admissão e Suficiência: a porta de entrada no Gymnasio ...	86
Capítulo III	
A transmissão do Conhecimento Escolar. A Construção dos Programas de Ensino	102
3.1 A classificação dos saberes escolares	103
3.2 A construção de um roteiro para a ação: a institucionalização dos planos de ensino.....	109
Capítulo IV	
Os critérios de aprovação e reprovação do aluno no Primeiro Gymnasio da Capital	126
4.1 Exames Terminais.....	127
4.2 Os saberes exigidos ao término de cada ano.....	133
4.2.1 Análise dos Exames de Português	133
4.2.2 Os Exames das Línguas Vivas e Mortas	141
4.2.3 Exames Finais de História	147
4.2.3.1 A História do Brasil	147
4.2.4 Exames Finais de Geografia.....	150
4.3 O Conhecimento que é avaliado pela instituição escolar	154
Considerações Finais	156
Referências Bibliográficas	158
Anexos	164

Introdução

O 15 de novembro, como apontam Schwarcz & Costa (2000) e também Costa (1998) e Carvalho (1990), representou a possibilidade de materialização de um determinado projeto político em que o progresso, a civilização e a modernização passaram a ser eleitos como as grandes necessidades do país. Portanto, cabia aos republicanos promover transformações sociais que garantissem a realização dessas expectativas, mas, para isso, era necessário o rompimento com os velhos costumes herdados do Império, tais como a aversão ao trabalho, o problema do analfabetismo, que atingia quase 80% da população, e a questão das relações personalistas e corruptas nos espaços públicos¹.

Se por um lado a República, com toda a sua simbologia, apresentava-se como a possibilidade de um novo tempo e, nesse sentido, os discursos e as ações dos reformadores republicanos procuraram ocultar as antigas formas de socialização, procedentes da velha sociedade imperial. Por outro lado, a experiência histórica demonstrou que as contradições e as resistências estiveram presentes o tempo todo nas posturas de determinados grupos sociais frente a esse projeto de governo, o que fez com que algumas idéias e propostas não se consolidassem.

Assim, foi possível observar não só a construção da identidade do povo brasileiro, mas, sobretudo, a preocupação com o desenvolvimento econômico e social do país e, ainda, a construção de um regime liberal e democrático que se tornaram as principais bandeiras da recente República. Justamente por isso muitas das publicações sobre esse período são bastante esclarecedoras quanto às expectativas sociais em torno dos rumos da nação brasileira.

¹ A Proclamação da República, em 1889, pode ser considerada como um divisor de águas na história do Brasil, afinal, acabou representando, na opinião de seus principais protagonistas, a concretização dos ideais daqueles que souberam interpretar as necessidades de sua época. Contudo, é necessário considerá-la como a legitimação de uma versão da história que fora fabricada pelos próprios republicanos. No processo de conformação da Memória Nacional duas linhas de interpretação entraram em disputa, a dos monarquistas e a dos republicanos. Nascia, desse modo, a República e com esta toda uma simbologia: imagens, hinos, alegorias, mitos da época. As considerações aqui apresentadas baseiam-se em Emília Viotti da Costa (1998), mais especificamente em seu estudo denominado *Da Monarquia à República: momentos decisivos* e também nas afirmações de Jose Murilo de Carvalho (1990), em *A formação das almas: O imaginário da República no Brasil*.

Botelho (2002), por exemplo, ao analisar o papel que a literatura desempenhou na formação dos valores nacionais naquele período, destacou a preocupação dos republicanos com as questões de “ordem moral”. De acordo com esse autor, as campanhas em prol da escolarização da população somente ganhariam sentido se fossem atreladas aos projetos de modernização do país.

As conseqüências do analfabetismo dominante no país na passagem do século XIX para o XX foram decisivas em vários aspectos para a definição de uma identidade nacional para os intelectuais brasileiros. Não será mera coincidência que a difusão das campanhas educacionais como bandeira dos programas dos diferentes movimentos civis do período seja contemporânea à própria profissionalização dos homens das letras, do surgimento de novas técnicas e métodos de reprodução, isto é, de algumas condições que permitissem a constituição de um meio intelectual mais integrado (Botelho, 2002, p.55).

Nesse cenário, a escola se transformou em uma instituição de extrema relevância social, passando a ser considerada, por educadores, jornalistas, intelectuais e políticos da época como um espaço imprescindível para a concretização dos ideais republicanos. A riqueza e o progresso do Brasil não poderiam ser realizados sem a mudança dos valores e hábitos presentes no modo de vida da população brasileira. Para isso, os republicanos construíram um discurso de valorização da educação e, investiram na construção de edifícios escolares e na institucionalização de novos métodos de ensino, como destacam Souza (1998), Carvalho (2000), Tanuri (1994) e Moraes (2006).

Entretanto, vale mencionar que a preocupação com a formação da identidade nacional esteve presente desde o processo de independência do Brasil, em 1822, e, portanto, não pode ser vista apenas como uma construção republicana. A identidade nacional foi compreendida como uma questão de longa duração, uma vez que atravessou diversas conjunturas políticas. Com esta ponderação não se pretende desconsiderar a importância de marcos significativos de mudanças na história brasileira, apenas se apresenta a preocupação em reiterar que algumas questões permanecem na história, ultrapassando, assim, rupturas e transições sociais e políticas.

As ações dos governantes na implantação das idéias pedagógicas revelam o reconhecimento do valor social da educação nesse momento. Na virada do século XIX

para o século XX, essa valorização foi retratada pela mudança de percepção da aprendizagem da criança como sujeito, ou seja, a infância passou a ser encarada como uma das etapas privilegiadas para a formação de valores. Nesse sentido, Gomes (2002, p. 390), ao problematizar o lugar que a educação formal foi adquirindo na sociedade brasileira, assegura que um dos fatores decisivos para a sua consolidação foi o entendimento da criança como um ser que necessitava de cuidados específicos. Legitimação essa que se deu, fundamentalmente, pela influência da Psicologia no início do século XX, conforme ressalta a autora

os nascentes conhecimentos de Psicologia, que então se divulgavam internacionalmente, orientavam os procedimentos estimulando uma entrada mais precoce na escola, dividindo as crianças por idades, ordenando o sistema de instrução primária por séries e distribuindo os conteúdos disciplinares segundo os graus de dificuldades. Foi na segunda metade do século XIX que nasceu no país a prática do ensino seriado e começou a ser valorizada a profissão docente (Gomes, 2002, p.390).

Tais aspectos indicam o triunfo da escola moderna como a única instituição legitimada para a transmissão e a reprodução de saberes (Pineau, 2005). Em síntese, a sua expansão, obrigatoriedade e estruturação revelam o processo social que a transformou em um modelo hegemônico de educação.

É por meio da escola, reitera Hobsbawm (2004), que se estabelecem padrões comuns de comportamentos e pensamentos nos indivíduos, por isso, pensar a função social da instituição escolar implica em verificar a relação estabelecida entre a cultura e a educação ².

No caso brasileiro, a educação foi depositária de muitas expectativas sociais, passando a ser considerada como uma possibilidade concreta de formação de cidadãos para os novos tempos. Por isso houve tanto investimento, por parte dos reformadores da instrução pública, para a construção e ampliação das instituições educativas na Primeira

²Para Hobsbawm (2004, p. 301), em *A invenção das tradições*, a educação tornou-se um dos mais convenientes meios de determinação da estratificação social dos indivíduos no século XIX. De acordo com esse autor, “a simples educação primária fatalmente classificava uma pessoa como membro das classes inferiores. O critério mínimo para que alguém pudesse ter *status* de classe média reconhecido era a educação secundária a partir de, aproximadamente, 14 a 16 anos. A educação superior, exceto por certas formas de instrução estritamente vocacional, era, sem dúvida, um passaporte para a alta classe média e outras elites”.

República, isto é, para que fosse possível influenciar, de um modo geral, as formas de agir formas de agir, pensar e sentir das pessoas.

No Estado de São Paulo, de acordo com Reis Filho (1995, p. 203), a instrução passou a ser considerada pelos republicanos paulistas como “o mais eficiente instrumento para a construção do Estado Democrático”. Nesse sentido, o senador Paulo Egídio afirmou, por exemplo, em um discurso aos parlamentares, em 23 de maio de 1892, que o problema da educação deveria ser considerado “como um dos mais graves da sociedade”, uma vez que influía diretamente na índole dos indivíduos.

A partir de 1890, a Instrução Pública no Estado de São Paulo passou por substantivas transformações, decorrentes da Proclamação da República³. E, nesse contexto, mais especificamente no ano de 1894, foi inaugurado, na cidade de São Paulo, o Primeiro Gymnasio da Capital⁴. Esta instituição de ensino secundário, criada pela Lei n.º. 88, de 1892, foi a primeira a ser implantada no Estado de São Paulo, com a missão de preparar aqueles que deveriam ser os dirigentes da sociedade naquela época, segundo afirmaram seus idealizadores por meio de diversos discursos.

Estudaram no Gymnasio da Capital os filhos de ministros, funcionários da burocracia, políticos, grandes comerciantes e industriais, o que o tornou um lugar de renomado prestígio social em comparação às outras instituições de ensino secundário daquela época.

O Primeiro Gymnasio da Capital foi criado para ser uma instituição de referência no ensino secundário no Estado de São Paulo, assim como o Ginásio Nacional era no Rio de Janeiro. Um exemplo disso foi a nomeação de professores e diretores renomados no âmbito da Instrução Pública paulista. Apesar de esta escola ser um lugar de “prestígio social”, por conta dos alunos que a freqüentaram e pelos professores que possuía, cabe evidenciar que passou por inúmeras crises decorrentes da permanência dos exames parcelados, aliás como toda instituição seriada naquele período.

³ Nesse momento, destacam-se a reforma da Escola Normal da Praça (Decreto n. 27, de 12/03/1890); a extinção do Conselho Superior de Educação (Decreto n. 33, de 20/03/1890); a supressão do ensino religioso das escolas públicas (Decreto n. 34, de 25/03/1890); a reorganização administrativa das Secretarias do Estado (Decreto n. 28, de 01/03/1892); a Reforma da Instrução Pública de São Paulo (Lei n. 88, de 09/09/1892); a aprovação do Regulamento da Instrução Pública (Decreto n. 218, de 27/11/1893) e a aprovação do Regulamento dos Gymnasios oficiais do Estado (Decreto n. 293, de 22/05/1895).

⁴ Nesta investigação reproduzimos a grafia da época em relação ao nome da instituição pesquisada (Primeiro Gymnasio da Capital) e aos documentos produzidos no período (Regulamento de Ensino dos Gymnasios do Estado de São Paulo). Quando nos referimos ao Ginásio Nacional e aos ginásios como um todo, utilizamos a nomenclatura atual, isto é, “ginásio”.

Durante toda a Primeira República (1889-1930), o ensino secundário não era ainda um grau de ensino, isto é, não se constituía como uma etapa necessária a ser realizada entre o ensino primário e superior. Ou seja, apesar de estar entre ambos, não era a única possibilidade de ingresso ao ensino superior. Desse modo, os alunos que tinham por objetivo o ingresso na Academia de Direito e nas Escolas de Medicina ou Engenharia⁵ poderiam tanto cursar o ensino secundário, como prestar os exames parcelados⁶.

Essa possibilidade fazia com que a maioria dos candidatos ao Ensino Superior optasse pelos exames parcelados ao invés dos cursos seriados como o do *Gymnasio da Capital*. Tais exames, instituídos ainda no período imperial, foram objetos de inúmeras críticas por parte das autoridades educacionais, no entanto, permaneceram vigentes até 1930, uma vez que ofereciam aos estudantes a vantagem da conclusão do secundário em menos tempo.

A crítica aos exames parcelados foi pautada, exaustivamente, nos Relatórios da Instrução Pública do Estado de São Paulo, pelos Secretários dos Negócios do Interior Cesário Motta Jr., Alfredo Pujol e Antônio Dino da Costa Bueno. Em 1897, por exemplo, Pujol chegou a afirmar que os seus esforços, na concretização do *Gymnasio* como uma instituição de referência para o ensino secundário neste Estado, seriam ineficazes, caso a União continuasse a permitir o funcionamento de tais exames.

⁵ Nesta investigação, utilizamos as denominações das instituições de ensino vigentes na época, isto é, Faculdade de Direito de São Paulo, Escola de Medicina e Escola Politécnica de Engenharia.

⁶ Informamos que o termo Exame Parcelado foi utilizado, nesta pesquisa, para se referir ao regime oficial de estudo vigente na Primeira República e que tinha por característica a realização de matérias avulsas (Decreto 668, de 14/11/1891). Porém, cabe ressaltar que não havia uma homogeneidade no uso da nomenclatura exame parcelado na legislação e também nos documentos oficiais daquela época, de modo que as denominações “exames parcelados”, “exames de preparatórios”, “exames avulsos” ou, ainda, “exames gerais de preparatórios”, eram utilizadas para designar as mais diversas situações de ensino, nas quais se englobavam desde o percurso de estudos feito por conta própria pelos alunos até a realização dos exames prestados pelos candidatos no Curso Anexo à Faculdade de Direito. Sobre essa questão, Antunha (1980, p. 23) ressalta que “há uma certa ambigüidade em relação ao termo preparatório, tal como ele é usado na Primeira República: ele é de um modo geral, empregado para designar tanto um regime de estudos quanto um sistema de exames. Assim, é fundamental fazer-se uma distinção entre os *courses* ou os *estudos(de) preparatórios* e os correspondentes *exames parcelados de preparatórios*, também chamados de *exames parcelados* ou *exames avulsos*, ou ainda *exames (de) preparatórios*”. O autor afirma, ainda, que no início do período republicano o termo “preparatório” deveria ser empregado apenas em relação aos cursos ou aos estudos realizados pelos candidatos ao Ensino Superior, entretanto, com o passar do tempo começou a indicar também “os próprios exames avulsos ou parcelados”.

Vale destacar que a Carta Constitucional de 1891 determinava que o Ensino Secundário e o Superior fossem de responsabilidade da União, não alterando os princípios de divisão de poder instituído pelo Ato Adicional de 1834, que os estabelecia como responsabilidade do Poder Central. (Haidar,1972); (Peres ,1973) e (Antunha, 1980). Nesse sentido, as Reformas Educativas Federais realizadas no período republicano foram estabelecidas em meio à tensa relação entre o ensino secundário seriado e os exames parcelados.

No ano de 1890, foi realizada a primeira Reforma Educativa da República por Benjamin Constant, por meio da promulgação dos Decretos n.º. 981, de 8/11/1890, que aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Distrito Federal; n.º. 1075, de 22/11/1890, que aprovou o Regulamento do Ginásio Nacional e n.º. 1232-11, que aprovou o Regulamento das Instituições de Ensino Jurídico do país. Especificamente, o primeiro decreto lançava as bases legais para a criação de instituições de ensino secundário oficial nos diversos Estados da Federação, de modo que foi nesse contexto que o Primeiro Gymnasio da Capital fora criado (Lei Estadual n.º. 88 de 1892).

A Reforma Benjamin Constant inicialmente estabelecia que somente o Ginásio Nacional e as instituições oficiais de ensino secundário equiparadas a este poderiam realizar os exames terminais e de maturidade e, portanto, emitir o título de “Bacharel em Ciências e Letras”. Porém, as pressões dos estabelecimentos particulares de ensino secundário em relação a essas prerrogativas fizeram com que Benjamin Constant também concedesse o direito de realização de tais exames nas instituições privadas (Dec. 1.232-H, de 2/01/1891).

Essa Reforma estabelecia, ainda, que o exame parcelado continuaria a existir, provisoriamente, como forma de transição entre um regime e outro. Entretanto, eles foram prorrogados por diversas vezes, isto é, em outras palavras, 1895, 1897 e 1898, conforme indica Antunha (1980).

No ano de 1901, o Código Epiácio Pessoa, a segunda reforma do período republicano, deu continuidade à política de concessão da equiparação a todas as instituições de ensino particulares, estaduais e municipais que adotassem os programas de ensino e seguissem as observações quanto à frequência dos alunos, à distribuição das matérias pelos anos do curso e realização dos exames de admissão, finais e de maturidade, expressos no Regulamento do Ginásio da Capital (Decreto n.º. 3.890 de 01/01/1901). Foi a partir desse período que a União intensificou o controle em torno do secundário por

meio da regulamentação da fiscalização, ou seja, estabelecendo como uma forma de garantir a uniformidade nesse ensino.

Mesmo permitindo que o aluno fizesse o exame de admissão em qualquer ano do curso ginásial, assim como a reforma anterior, o Código Epiácio Pessoa também não conseguiu eliminar dos exames parcelados, o que evidencia a existência de uma rede de interesses que estava por trás da manutenção desses exames.

Os exames parcelados somente foram extintos no período de 1911 a 1914, momento de implantação da terceira reforma denominada Rivadávia Correa, que revogou todos os dispositivos oficializadores do Código de 1901, por meio do Decreto nº. 8.659, de 05/04/1911. Nesse momento, iniciava-se o ciclo de “desoficialização do ensino secundário”, conforme afirmam Peres (1973) e Antunha (1980). A partir desse Decreto, as escolas secundárias poderiam funcionar livremente, isto é, sem a interferência do governo, tanto quanto à autorização quanto a própria fiscalização, no entanto, não teriam mais o privilégio da emissão de certificados para o ingresso no ensino superior. Assim, os interessados em prosseguir seus estudos deveriam realizar um exame de admissão nas próprias Faculdades.

A Reforma Rivadávia Correa propôs também modificações em relação ao Ginásio Nacional, que voltou a ter a denominação original de Colégio Pedro II, perdendo seu *status* de instituição modelar de ensino secundário. Além disso, criou um Conselho Superior de Ensino com funções deliberativas e consultivas com o objetivo de substituir as funções de fiscalização do Estado.

As diversas reformas realizadas na instrução pública evidenciam que a estruturação do ensino secundário no Brasil não ocorreu de forma homogênea. Assim, os conflitos existentes indicam que a sua configuração foi o resultado de um longo processo de conciliação de interesses de dois grupos sociais. Diante disso é possível afirmar que, de um lado, estavam os partidários da oficialização do ensino e, de outro, os defensores da desoficialização. Entretanto, a divergência não se encerrava nessa questão, ao contrário, surgia, sobretudo, na maneira como a elite deveria ser recrutada.

A construção do tema, problema e hipóteses.

O objeto de investigação desta pesquisa é o currículo do Primeiro Gymnasio da Capital. Nesse sentido, analisamos o processo de implantação dessa instituição com o objetivo de compreender qual era o projeto de formação para a elite paulista nas décadas iniciais da Primeira República. E, para tanto, o conceito de currículo foi mobilizado no intuito de compreendermos que projeto era esse e quais mecanismos foram acionados para a sua concretização.

O currículo integra os indivíduos, mas, principalmente, os diferencia na sociedade. Assim, seu papel torna-se decisivo no processo de escolarização devido à influência que exerce na construção das “identidades sociais”. Dessa forma, a questão central que tem norteado as discussões sobre currículo refere-se justamente aos saberes que devem ser ensinados e relacionados diretamente com a identidade social do indivíduo.

Com a preocupação em compreender como *a seleção, a distribuição e a apropriação* de determinados conteúdos contribuíram para atingir os objetivos pensados e propostos para o Primeiro Gymnasio da Capital, priorizamos, nesta pesquisa, a identificação dos conhecimentos que foram considerados fundamentais para a formação dos alunos que realizaram o *Curso de Bacharelado em Ciências e Letras*.

Nessa perspectiva, esta investigação se propôs a constatá-los a partir da análise de provas escolares, mais especificamente, por meio de exames de admissão e exames finais. Uma das preocupações estabelecidas foi o questionamento quanto ao que se ensinou em cada matéria e como os conteúdos se articularam aos objetivos pensados e propostos para o Primeiro Gymnasio da Capital. Assim, pretendemos verificar como esta instituição, em seu cotidiano, realizou a organização e seleção dos conteúdos necessários à aprendizagem de seus alunos.

Para tanto, foi estabelecido como recorte temporal o período que compreende desde a sua inauguração, isto é, 1894, até 1913. Vale enfatizar, que um dos motivos da escolha por esta instituição de ensino remete ao interesse em analisar o currículo da etapa preparatória de escolarização da elite paulista no período inicial da República. Desse modo, convém ressaltar que o Primeiro Gymnasio constituiu-se com um dos *locus* privilegiado de formação das elites paulistas, uma vez que sua história institucional foi marcada pela presença de alunos que tiveram ampla projeção em âmbito nacional. Concomitantemente, consideramos o fato de se tratar da primeira instituição oficial de ensino secundário implantada no Estado de São Paulo.

No caso do ensino secundário, que se constituiu como um *ensino das humanidades*⁷, as disputas sociais em torno de sua organização podem ser observadas pela reconstrução de suas finalidades ao longo da história. De acordo com Chervel & Compère (1999), o ensino das humanidades tinha por objetivo formar o homem no sentido amplo, ou seja, prepará-lo para o exercício de grandes ações. É, sobretudo, um ensino moral e que também não tem nenhuma preocupação com as questões úteis.

Diante de tais ponderações, é válido destacar que duas questões nortearam a construção desta pesquisa: De que maneira o Primeiro Gymnasio da Capital contribuiu para a formação da identidade dos indivíduos que ali estudaram? Como o seu currículo foi organizado e com qual objetivo?

Considerando que a diferença entre o curso secundário e os exames parcelados estava no projeto de escolarização contido em cada um deles, levantamos a hipótese de que a mudança nos critérios de recrutamento visava selecionar os indivíduos não só pela origem, mas pelo esforço e dedicação, ou seja, pela disciplinarização.

Nessa perspectiva de análise, destacamos a importância dos exames, tanto de Admissão quanto Finais, além dos Regulamentos dos Gymnasios para a concretização dos objetivos determinados para o ensino secundário. Estes, do nosso ponto de vista, tornaram-se excelentes dispositivos de seleção e recrutamento dos indivíduos no interior das instituições escolares. Desse modo, elaboramos um conjunto de questões para a compreensão de quais saberes foram exigidos no contexto de formação dos alunos.

1. Que saberes eram exigidos do aluno na realização do exame de admissão?
2. De que forma as matérias de ensino contribuíram para a formação do aluno secundarista?
3. Que saberes fizeram parte das matérias de ensino? Que conhecimentos foram considerados necessários aos alunos? Por quê?

⁷ A expressão humanidades clássicas é um termo do século XIX e esteve presente no meio educacional, e fora dele, como forma de diferenciação das humanidades científicas ou modernas. De acordo com Chervel & Compère (1999), a palavra humanidades, ao longo da história, teve significados semelhantes, porém, com algumas variações lexicológicas. Na antiguidade, por exemplo, estava atrelada às artes liberais antigas e visava a preparação do indivíduo para o exercício de seu papel de homem, no sentido pleno do termo. Já no período medieval, a tradição cristã incluiu no ensino das humanidades uma literatura de obediência. Sendo assim, é somente no Renascimento que esse termo voltou a sua marca de origem, referindo-se aos sábios e aos escritores da Antiguidade grega e romana. Também é válido notar que os jesuítas deram o nome de humanidades aos estudos intermediários, os quais estiveram situados entre a gramática e a retórica, uma denominação própria que foi, posteriormente, adotada pelo ensino francês. Sua característica principal é manter uma distância em relação a todo o tipo de especialização, portanto, do tipo útil, prático.

4. Que representações esse ensino visava legitimar entre os alunos em relação à concepção de povo, território e nação?
5. Qual o papel dos professores no processo de ensino e aprendizagem?
6. Qual a importância dos livros didáticos na transmissão dos saberes no ensino secundário?

Referencial teórico-metodológico

A reconstrução da trajetória institucional do Primeiro Gymnasio da Capital, por meio da análise do seu currículo, foi um dos objetivos desta investigação. Sendo assim realizamos, após a definição das fontes documentais, um levantamento bibliográfico sobre autores que se dedicaram à análise do currículo no intuito de construir um *corpus* teórico que servisse como base para esta investigação. Desse modo, os autores considerados “críticos do currículo” foram priorizados uma vez que contribuíram com aportes teóricos necessários para o entendimento do currículo como conceito, (sobretudo, a partir da década de 70, mais especificamente, com os trabalhos da Nova Sociologia da Educação). Nessa perspectiva, temáticas sobre a profissionalização docente, os saberes escolares, as reformas educacionais, a seleção e organização dos conteúdos escolares, o controle social, dentre outras, ganharam visibilidade na tentativa de interpretação dos interesses sociais que entraram em disputa no processo de configuração da instituição analisada nesta investigação.

Assim, leituras como as de Forquin (1993), Goodson (1997) e Apple (2006) foram decisivas para a compreensão de que currículo é o resultado de uma série de negociações, conflitos e, também, uma seleção de prioridades sociais, ou seja, um “artefato social”. Tais leituras possibilitaram, ainda, a compreensão que de a instituição escolar, por meio do currículo, ao selecionar certos conteúdos não só preserva, mas também distribui uma determinada visão de cultura.

Partindo dessa perspectiva, a análise dos *Exames de Admissão* e dos *Exames Finais*⁸ do Primeiro Gymnasio da Capital (1894-1913) possibilitou o entendimento dos mecanismos de avaliação do conhecimento dentro da escola naquele período.

⁸ Os alunos que desejassem ingressar no *Primeiro Gymnasio da Capital* deveriam realizar o *Exame de Admissão*. Já os *Exames Finais* se referiam às atividades as quais os alunos estavam submetidos ao término do ano letivo; geralmente, eram aplicadas por uma comissão nomeada pelo diretor do Gymnasio.

Decidir que conteúdos devem fazer parte do currículo e, posteriormente, organizá-los na forma de disciplina escolar está longe de ser uma tarefa fácil e, como evidencia Goodson (1997, p.17), a problematização das tensões que envolvem a própria produção e circulação do currículo possibilita o questionamento do processo de escolarização de uma determinada época, desnaturalizando-o, dessa maneira. Nessa perspectiva, é válido ressaltar que esse autor, em suas análises sobre a história das matérias escolares e da vida dos professores, tem contribuído significativamente para a revisão dos estudos curriculares.

Apesar do conceito de currículo ser utilizado, nesta investigação, como o eixo articulador das práticas educativas realizadas no *Gymnasio*, consideramos também as reflexões da vertente francesa em relação às disciplinas escolares. Sendo assim, os conceitos de *disciplina escolar* e do *ensino das humanidades* foram fundamentais para o entendimento da configuração do ensino secundário abordado ao longo desta pesquisa.

Nesse sentido, os trabalhos de Chervel⁹ tornaram-se fundamentais para o entendimento de como esta modalidade de ensino foi consolidada historicamente e que papel as disciplinas escolares adquiriram na formação do aluno secundarista. Consideradas, de acordo com Chervel (1990), como produções da escola, as disciplinas escolares desempenham um papel fundamental na realização das finalidades educativas na medida em que definem os objetivos específicos para determinadas áreas do saber e estabelecem os exercícios necessários à fixação de certos conteúdos de ensino, por isso, não podem ser vistas como simples vulgatas das grandes áreas do conhecimento.

Ressalta esse autor que a palavra “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designavam, até o final do século XIX, o sentido de “conteúdos de ensino”, mas se referiam à ordem e à vigilância dos estabelecimentos escolares. Para Chervel (1990), o equivalente a esse termo são as expressões “ramos”, “partes” e “matérias de ensino”. Na metade do século XIX, o termo disciplina, no sentido de conteúdos de ensino, aparece no pensamento pedagógico e se relaciona diretamente com as finalidades estipuladas para o ensino secundário e para o primário. “Ela faz par com o verbo *disciplinar*, e se propaga primeiro como um sinônimo de ginástica intelectual, novo conceito recentemente introduzido no debate” (p.179).

⁹ São eles: *A História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, (Chervel, 1990), *As Humanidades no Ensino* (Chervel & Compère, 1999) e *Quando surgiu o ensino secundário na França?* (Chervel, 1992).

É com a crise dos estudos clássicos no final do século XIX que os defensores das línguas antigas começam a afirmar que na falta de uma cultura, o Latim pelo menos oferece uma “ginástica intelectual”, sendo extremamente necessário ao homem da elite. Desse modo, podemos afirmar que o estudo do Latim, em um primeiro momento, justifica-se pelo conteúdo moral e, posteriormente, permanece no currículo como base para o estudo de outras línguas. Nessa concepção, o estudo das línguas antigas é entendido como um meio para desenvolver, exercitar e disciplinar o espírito.

Chervel (1990) afirma que o termo disciplina somente surgiu no ensino secundário no início do século XX e esse fato, em sua opinião, é surpreendente, pois o objetivo desse ensino sempre esteve atrelado à vocação de formar espíritos pelo exercício intelectual. De acordo com esse autor, no final do século XIX não havia um consenso de que as matérias científicas poderiam também contribuir para a verdadeira formação do espírito. Após a Primeira Guerra Mundial, as disciplinas passaram a denominar simplesmente o nome que agrega as matérias de ensino, modificando o seu sentido de formação do espírito. Nesse sentido, Chervel (1990) entende a “disciplina” como um modo de disciplinar o espírito, isto é, fornece-lhe os métodos e as regras para a abordagem dos “diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”.

O autor critica a visão que reduz as disciplinas escolares a simples metodologias de ensino. Afirma, desse modo, que as disciplinas escolares são produzidas no interior das escolas com finalidades próprias e, para evidenciar essa premissa, apresenta o caso da gramática escolar que “contrariamente ao que se teria podido acreditar, a ‘teoria gramatical’ ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas ‘de referência’ (...) o que já bastaria para distingui-la de uma vulgarização” (p. 181).

No caso do ensino da língua francesa, Chervel (1990) afirma que a gramática escolar esteve mais relacionada ao grande projeto de nacionalização de aprendizagem da ortografia do que a qualquer tipo de vulgarização. Nessa abordagem a gramática escolar é considerada, por Chervel (1990), como um método pedagógico para a aquisição da ortografia. Dessa forma, o autor chama a atenção para o entendimento da escola como um lugar de produção de práticas e não apenas de conservadorismo, inércia, portanto, reprodução.

Para Chervel (1990), a escola não se limita a vulgarizar os conhecimentos das ciências. Desse modo, o olhar voltado às disciplinas escolares remete a algumas questões que a identificam como um espaço de produção. Nessa perspectiva, as disciplinas ganham relevância porque são elementos que estruturam a função educativa,

ou seja, é por meio delas que as finalidades do ensino se concretizam. Esse autor ressalta que as disciplinas são modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, foi possível observar que a inclusão ou a exclusão de determinadas disciplinas do currículo escolar esteve ligada diretamente à proposição de novos objetivos educacionais. As discussões em torno da permanência ou não do ensino do Latim, ocorridas na segunda metade do século XIX, ou ainda os debates sobre o ensino das Matemáticas podem ser compreendidos dentro desta perspectiva.

Abordando as disciplinas escolares por meio de outro enfoque, Goodson (1997) também se interessa pelo modo como estas entram e saem dos currículos. De acordo com esse autor, o currículo não deve ser visto como algo estático e neutro, mas sim como o resultado das disputas sociais em torno de determinado projeto educativo. Em suas análises, destaca o papel desempenhado pelos professores na conformação de certos saberes e também problematiza a importância da disciplina escolar para a permanência e/ou mudança de certas práticas educativas. E evidencia, ainda, a idéia de comunidade disciplinar para designar um conjunto de interesses que perpassam e orientam as ações dos professores no processo de conformação das disciplinas (p. 45-46).

A partir das observações de Goodson (1997) a respeito da importância dos professores na concretização do currículo no âmbito da escola, passamos a considerar a atuação dos professores do Gymnasio da Capital, uma vez que estes profissionais foram os responsáveis diretos pela construção de um novo modelo educativo. Suas ações, registradas nas Atas da Congregação, foram interpretadas como indicadores do que se pretendia em relação ao ensino secundário. Especificamente, os *lentes* da Congregação de Ensino – assim eram chamados os professores catedráticos daquela instituição– responsabilizaram-se por elaborar o primeiro Regimento dos Gymnasios do Estado de São Paulo e também por construir os programas de ensino.

Nessa perspectiva, ficou evidente o prestígio que tais profissionais tiveram na sociedade paulista naquele momento. Foi possível chegar a essa conclusão após a constatação das posições sociais que eles ocuparam, além da própria atividade docente. Sendo assim, é válido destacar que naquela instituição de ensino havia deputados, professores de renomadas instituições de ensino privado do Estado de São Paulo, funcionários da Secretaria dos Negócios do Interior, escritores de manuais didáticos e também professores da Escola Politécnica de São Paulo.

Fontes Documentais

A opção pelo entendimento sobre como as práticas educativas foram organizadas, no interior do Gymnasio e com que objetivos, implicou na definição, *a priori*, de quais fontes deveriam ser utilizadas, bem como quais questões norteariam a construção do objeto desta pesquisa. Desse modo, a seleção e organização dos conteúdos curriculares, a aplicação de exames, a divisão das matérias escolares no plano de estudos, os métodos de ensino/aprendizagem, as finalidades e as concepções pedagógicas que nortearam as reformas educativas no período republicano se tornaram elementos centrais para o desenvolvimento desta investigação e somente puderam ser consideradas a partir da problematização das fontes documentais localizadas no arquivo da E.E. São Paulo¹⁰.

É importante registrar que esta instituição de ensino conta com um rico acervo documental, composto por provas de todas as disciplinas, planos de ensino, atas da congregação dos professores, boletins escolares, requerimentos dos alunos e pais, ofícios diversos e cópias dos relatórios anuais enviados à Secretaria dos Negócios e do Interior, datados desde a fundação do Gymnasio, isto é, desde 1894. Apesar de os documentos estarem em bom estado e localizados em uma sala própria, há que se ressaltar que nunca foram catalogados.

As provas escolares, tanto as de admissão ao Gymnasio quanto as finais de cada matéria, bem como os programas de ensino foram documentos preciosos porque contém inúmeras informações a respeito das práticas de ensino e de avaliação da instituição, apesar de pertencerem a uma série de materiais ainda pouco explorados nos estudos históricos em educação.

Tais documentos foram essenciais para a verificação de como a escola organizou seu currículo. Nesse sentido, a análise das provas, por exemplo, possibilitou a compreensão de como o professor avaliou o aluno e a partir de quais parâmetros. A problematização dos programas, especificamente, foi significativa para que pudéssemos entrar em contato com os conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada matéria bem

¹⁰ Vale destacar que muitas instituições oficiais de ensino inauguradas na Primeira República no Estado de São Paulo foram incorporadas à Secretaria Estadual de Educação e, por isso, herdaram seus edifícios, móveis, documentos, enfim, parte de suas histórias. O Primeiro Gymnasio da Capital (Ginásio do Estado), inaugurado em 1894, por exemplo, sofreu diversas alterações em seu nome. No ano de 1945, passou a ser denominado Colégio Estadual Franklin Delano Roosevelt, em 1956, Colégio Estadual de São Paulo e em 1983 Escola Estadual de Segundo Grau Pastor Leivas Macalão. No momento atual, é denominado Escola Estadual São Paulo.

como os seus objetivos. Foi possível perceber, ainda, que havia uma preocupação em garantir a seqüência dos conteúdos. Além disso, por meio dos documentos foi possível observar quais eram os livros mais utilizados em cada disciplina, assim como os exercícios que eram propostos aos alunos.

Nesta investigação foram analisadas somente as provas e os programas de ensino das matérias Português, Inglês, Francês, História, Geografia, Alemão, Latim, Grego, Italiano, Psicologia, Antropologia e Lógica. Um dos critérios para esta escolha foi o fato de que tais matérias agregaram, em seus conteúdos de ensino, o alicerce do *ensino das humanidades*, ou seja, a preocupação com a cultura geral. Além disso, consideramos também o fato de continuarem sendo majoritárias no curso ginasial.

De acordo com Peres (1973, p. 49), as reformas Epiácio Pessoa, em 1901, Rivadávia Correa, em 1911, e a Maximilano, em 1915, não alteraram a predominância dos estudos literários em relação aos científicos. Apesar disso, há que se ressaltar que no início do século XX a inclusão de matérias consideradas científicas passaram a fazer parte do currículo do ensino secundário e significaram uma mudança no entendimento do que deveria constar fazer parte da formação do aluno secundarista.

Além destas, outras fontes produzidas pela própria instituição educativa, como as fichas de matrícula e as diversas solicitações dos alunos e dos seus responsáveis contribuíram para o entendimento da dinâmica de funcionamento do Gymnasio. As fichas dos alunos permitiram um mapeamento da clientela que freqüentou essa instituição educativa. Desse modo, os dados pessoais de cada um a respeito da filiação, da escolaridade dos pais, da residência e da descendência permitiram a confirmação da hipótese de que o ensino secundário foi, naquela época, um importante meio de ascensão social ou, ainda, de manutenção do *status quo*.

Além disso, as Atas das reuniões dos professores e os Relatórios dos diretores trouxeram indícios de como os profissionais daquela instituição lidaram com a complexidade da vida escolar, num momento em que o secundário ainda não era um grau de ensino e, tampouco, uma etapa de escolarização obrigatória à população. Desse modo, esses documentos foram fundamentais para a compreensão dos posicionamentos dos profissionais do Gymnasio em relação às determinações legais.

Os arquivos da Assembléia Legislativa e Público do Estado de São Paulo também foram visitados. Nestes espaços localizam-se as Leis, os Decretos e os Relatórios dos Secretários de Estado, isto é, documentos fundamentais para a recuperação das prescrições governamentais. Em outras palavras, fontes que foram consultadas na

perspectiva de reconstruir os embates políticos entre o executivo e o legislativo não somente quanto à elaboração, mas, sobretudo, quanto à execução das reformas educacionais.

É válido ressaltar que esses documentos foram produzidos no âmbito do Estado e, desse modo, devem ser encarados como a expressão de um posicionamento de um grupo social sobre determinada realidade.

Nessa perspectiva, como todo registro oficial, os Relatórios e Anuários da educação são documentos construídos com intenções bem definidas, no entanto, se entendidos como as representações dos sujeitos que os produzem, tornam-se um rico material, pois contêm informações valiosas sobre a organização das escolas como, por exemplo, a relação de professores em licença, afastamento e exonerações, o mapa do funcionalismo público em São Paulo, a relação dos prédios públicos, a relação de compras de materiais, isto é, mobiliário e livros e, finalmente, os casos de resposta a vários ofícios.

Bibliografia consultada

O interesse pelas práticas educativas tem ocupado boa parte das análises educacionais no campo da história e da historiografia da educação brasileira nas últimas décadas. Movimento que pode ser compreendido à luz das mudanças de paradigmas nas pesquisas em educação. Nesse sentido, a partir da década de 1980, uma nova perspectiva passou a nortear as produções acadêmicas na área da história da educação brasileira, de modo que a trajetória das instituições escolares, em suas diversas modalidades de ensino, bem como as práticas educativas produzidas no interior das escolas têm sido, constantemente, objetos deste campo. Evidencia-se, nesses trabalhos, que muitas instituições foram revisitadas por pesquisadores da educação e também de outras áreas, que trouxeram não somente novos enfoques e problemas, mas, sobretudo, construíram novos olhares a respeito da dinâmica escolar.

Com o intuito de compreender as *Reformas Educacionais na Primeira República* e seus desdobramentos práticos foi realizada uma extensa pesquisa bibliográfica. Embora esse período conte com uma quantidade significativa de estudos, vale a pena ressaltar que

muitas questões ainda permanecem em aberto na historiografia da educação, enquanto outras merecem uma releitura¹¹.

Algumas pesquisas foram utilizadas para examinar questões como: a Reforma da Escola Normal em São Paulo, a implantação de instituições educativas, as concepções e métodos de ensino, a sistematização de Leis e Decretos, a ação do Estado (fiscalização do ensino), os materiais destinados à formação de professores, os livros didáticos utilizados nas escolas, bem como, as revistas de ensino. Desse modo, as leituras de Tanuri (1994), Monarcha (1999), Nadai (1987), Souza (1998), De Luca (1998), Paulo (2007), Reis Filho (1995) e Valdemarin (2004) foram fundamentais para o entendimento da ambiência educacional daquele período.

Os diversos registros existentes sobre as mudanças ocorridas no âmbito da Instrução Pública em São Paulo, entre o final do século XIX e os anos iniciais do século XX, apresentam indícios de uma nova realidade que se tentava instaurar com o nascimento da República. Entre discursos e ações, ideais e realidade, foi possível visualizar algumas das preocupações que nortearam um conjunto de iniciativas realizadas pelos reformadores da educação daquela época.

Em relação ao Ensino Secundário, foram utilizados desde os trabalhos considerados ‘clássicos’ pela historiografia da educação brasileira, como Silva (1969), *A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria*, Haidar (1972), *O ensino secundário no Império*, Antunha (1980), *Instrução na Primeira República: segunda parte: a união e o ensino secundário na Primeira República* e Peres (1973), *Educação Republicana: tentativas de reconstrução do ensino secundário*, até produções mais recentes, como Gasparello (2004), *Construtores de Identidade: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*, Dussel (1997), *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media 1863-1920*, Narodowski (1993), *Especulación y castigo en la Escuela Secundária* e Nadai (1987), *O Ginásio do Estado em São Paulo: uma preocupação republicana 1889 - 1896*. Com diferentes enfoques metodológicos e referenciais teóricos, estes estudos apresentaram, por meio de suas temáticas e abordagens, contribuições valiosas para o desenvolvimento desta investigação. Foi a partir deles, exceto os da produção Argentina, que houve uma maior compreensão de

¹¹ Considerando-as como produções históricas, cabe ressaltar que essas investigações apresentam informações relevantes acerca das preocupações que nortearam os pesquisadores, assim como suas concepções teóricas e metodológicas.

como o ensino secundário se estruturou no Brasil, tanto no Império quanto na República. É preciso destacar, também, que tais trabalhos ofereceram possibilidades de entendimento a respeito das finalidades da escola secundária, bem como a quem destinava este tipo de ensino, que mecanismos de seleção de entrada e de saída foram instituídos e que esforços fizeram as autoridades públicas para sua estruturação. A partir destas perspectivas, foi possível considerar as diversas disputas políticas, sociais, econômicas e culturais, tanto no Império, quanto na República, em torno da configuração de um determinado 'modelo' de ensino secundário.

O texto de Silva (1969) foi essencial para o entendimento da ampliação do conceito de ensino secundário, do significado histórico-sociológico do conceito de cultura geral e, também, da idéia de transplantação das formas culturais na difusão e organização das escolas no Brasil. Em nossa perspectiva, a compreensão do processo de configuração do ensino secundário no Brasil passa, necessariamente, pela consideração dessas questões.

As discussões propostas por Antunha (1980) também foram utilizadas nesta investigação, uma vez que tal autor fez um levantamento exaustivo da Legislação Federal no tocante à estruturação do ensino secundário. Além disso, apresentou as contradições presentes nos projetos de reformas como expressões dos diversos conflitos sociais que havia naquele momento quanto à organização do ensino secundário em âmbito nacional. Nessa mesma direção, cabe destacar ainda o trabalho de Peres (1973), que também apresenta as contradições presentes nas Reformas Educacionais daquele momento. Ao priorizar as críticas em prol da oficialização e os contrários a esta, tal autora evidencia as forças políticas e suas divergências tanto no legislativo quanto no executivo.

Apesar do trabalho de Haidar (1972) sobre o ensino secundário no período imperial não se relacionar diretamente com o período analisado nesta investigação, consideramos importante evidenciá-lo, não somente por sua contribuição no entendimento do que foram os exames parcelados e como se constituíram historicamente como vias de acesso ao Ensino Superior, mas, sobretudo, por sua preocupação em dar visibilidade aos embates ocorridos tanto nas Assembléias Provinciais, quanto nas esferas do Poder Central, demonstrando, assim, os diferentes posicionamentos em relação aos exames naquele período. Dessa forma, seu trabalho contribuiu para o entendimento da particularidade histórica do ensino secundário no Brasil, sobretudo, ao ilustrar a relação com o Ensino Superior, as críticas aos exames parcelados e as diferentes reformas realizadas pelo Poder Central no período imperial.

É importante mencionar que o *Primeiro Gymnasio da Capital* já foi objeto de estudo em outras ocasiões. Foi analisado, pela primeira vez, por Elza Nadai (1987), autora que priorizou, em sua pesquisa, a construção da estrutura e do funcionamento de tal instituição a partir dos atos do poder executivo e do legislativo, chegando à conclusão de que, embora houvesse uma preocupação republicana explicitada nos discursos da época em relação ao ensino secundário, pouco se fez, na prática, para a sua verdadeira implementação.

O trabalho de Nadai (1987), assim como uma vasta produção da USP realizada nas décadas de 1970 e 1980, na área da História da Educação, indicam que os pesquisadores partiam de outras problemáticas para a construção de seus objetos. Nessas produções, (evidenciou-se que) o Estado foi eleito como protagonista, ou seja, como responsável por todas as transformações e, por isso, as reformas e as políticas educacionais foram tão privilegiadas no entendimento da organização da educação brasileira. A constatação dessa tendência não visou, em hipótese alguma, desconsiderar o período em que esses trabalhos foram produzidos, mesmo porque cada momento produz suas questões e temáticas de análise. No entanto, o privilégio dado ao Estado, de fato, ocultou as relações criadas e reconstruídas nas instituições escolares.

No primeiro capítulo deste trabalho, o ensino secundário foi problematizado a partir das reformas educacionais ocorridas no âmbito da Secretaria dos Negócios do Interior no Estado de São Paulo, no período de 1890 a 1913. As reformas federais realizadas nessa época foram consideradas com o intuito de esclarecer as bases legais que sustentaram e nortearam as reformas estaduais no período republicano. Nessa parte do texto, enfatizou-se a questão das finalidades traçadas para o ensino secundário, tomando por base os discursos pedagógicos da época, bem como as ações do executivo e do legislativo (estaduais), as quais também contribuíram para o entendimento das prescrições legais e das práticas educativas.

Já a '*Implantação do Primeiro Gymnasio da Capital*' foi o tema do segundo capítulo. A organização do curso ginasial, isto é, a definição dos horários, o estabelecimento das matérias de ensino e a construção dos Regulamentos dos Gymnasios do Estado de São Paulo, bem como as ações do governo paulista para a implementação de tal instituição de ensino foram discutidas nessa parte. Nesse momento, também evidenciamos quais eram os critérios estabelecidos para a matrícula, dentre eles enfatizamos os exames de admissão.

Os programas de ensino foram problematizados no terceiro capítulo, denominado *‘A transmissão do conhecimento escolar: os professores na construção dos programas de ensino’*. Nesse contexto, as matérias foram consideradas como formas de classificação do saber escolar e, por isso, ganharam destaque na discussão. Os métodos, os conteúdos de ensino e os exercícios propostos aos alunos do *Gymnasio* também foram analisados e problematizados à luz das finalidades propostas para essa instituição de ensino.

‘Os critérios de aprovação e reprovação do aluno no Primeiro Gymnasio da Capital’ foram abordados no quarto capítulo, que teve por objetivo a verificação do currículo avaliado, ou seja, foi dada ênfase ao estudo das avaliações escolares denominadas Exames Terminais e referentes às disciplinas Francês, Inglês, Italiano, Alemão, Latim, Grego, Antropologia, Psicologia e Lógica, Português, Geografia e História, com o objetivo de analisar os mecanismos de transmissão e de apropriação de determinados conteúdos de ensino. As relações entre o currículo prescrito, ensinado e o avaliado também foram abordadas nesse capítulo.

Eu pergunto: qual a indole, quaes as tendencias da sociedade para a qual estamos tratando de legislar sobre instrução e educação pública?

Paulo Egídio, 1892, Anaes do Senado, p. 354.

CAPÍTULO I

O Ensino Secundário em São Paulo de 1894 a 1913

A organização do ensino secundário no Estado de São Paulo é o tema abordado neste capítulo. Pretendemos evidenciar os debates ocorridos entre os parlamentares no legislativo paulista no momento da promulgação da Lei n. 88, que reformou a Instrução Pública neste Estado, bem como analisar os mecanismos instituídos para a consolidação das instituições escolares.

1.1 Ordem, Progresso e Civilização: São Paulo no início do século XX e as intervenções sociais dos governantes paulistas.

Paula Souza, sob a justificativa de que estava preocupado com o desenvolvimento econômico de São Paulo, apresentou um projeto, em 20 de abril de 1892, para a criação de uma Escola Politécnica na capital. Na sessão de apresentação desse projeto, o deputado iniciou seu discurso enfatizando que uma das principais dificuldades para o pleno progresso de seu Estado era a falta de pessoal com conhecimentos práticos necessários nas recentes indústrias.

Em sua opinião, essas dificuldades aumentaram porque a instrução elementar era insuficiente para atender toda a demanda da população e a instrução secundária, por sua vez, limitava-se apenas a preparar alunos para os cursos superiores. Assim, Paula Souza prosseguiu seu discurso ressaltando que as exigências daquele momento apontavam para a necessidade de novas finalidades para a educação, de modo que somente a criação de um Instituto Politécnico poderia cumprir a difícil tarefa de preparação de mão-de-obra qualificada e especializada. Cabe evidenciar que esse político não estava sozinho na defesa de uma educação que atendesse as novas necessidades da sociedade no final do século XIX e início do século XX.

Paulo Egídio, em 1893, no Senado Estadual de São Paulo, apreensivo com os rumos que a política de imigração vinha tomando nesse Estado e, conseqüentemente, na capital, alertou: “todos nós, sr. Presidente, todos os dias admiramos esse fenômeno singularíssimo: sendo daqui naturais, aqui nos tendo criado e educado, parecemos hóspedes na Cidade de São Paulo: tal é o aumento da população adventícia”¹².

Entre os anos de 1890 a 1900, o Estado de São Paulo passou por um verdadeiro surto populacional. Segundo Ribeiro (1993), sua população, que era de 1.384.753, em 1890, chegou a 2.282.279, em 1900 ¹³. Esse crescimento exagerado demandou uma nova reordenação na cidade de São Paulo, que com a política imigratória¹⁴ adotada pelo Estado,

¹² Discursos do senador Paulo Egídio, Anais do Senado em 1892, 1893 e 1894.

¹³ Para aprofundar a discussão sobre as transformações econômicas, sociais, culturais e políticas acontecidas no Estado de São Paulo, na transição do século XIX para o XX, ver Ribeiro (1993), que se dedicou à análise da formação e transformação do mercado de trabalho e sua relação com as práticas sanitárias. Essa autora, ao analisar as estratégias do Estado no combate às epidemias, problematizou a política de saúde, a ação do Estado e as condições concretas de existência dos homens que foram alvo de tal política.

¹⁴ Os imigrantes que vieram ao Brasil, nesse período, tiveram suas passagens financiadas pelo Estado através da Política de Imigração.

tornou-se a mais atrativa de todas as cidades paulistas, sendo interessante observar que somente no ano de 1890 recebeu aproximadamente 600 mil trabalhadores.

A urbanização, assim como a instalação da rede ferroviária, a substituição do trabalho escravo pelo livre e as tentativas de industrialização podem ser consideradas como as grandes responsáveis pela modificação da estrutura econômica e social do país. Tais fenômenos proporcionariam a construção de uma nova dinâmica das relações sociais, um exemplo disso foi a chegada dos imigrantes, que contribuiu para desestabilizar as relações de trabalho entre homens brancos, mulatos e negros.

Em função disso, o Estado de São Paulo, bem como sua capital, que até 1850 não tiveram relevância nacional, a partir do advento da economia do café ganharam uma projeção significativa, modificando, assim, as relações entre os Estados da federação, dominadas até esse período pelos tradicionais grupos do nordeste brasileiro. Desse modo, a cafeicultura não só possibilitou a prosperidade econômica do Estado de São Paulo, deslocando o eixo de poder da região nordeste para a sudeste, mas acabou por introduzir mudanças profundas nas relações sociais na medida em que ampliou as ocupações profissionais urbanas ligadas ao comércio e à indústria¹⁵.

Saes (2004) afirma que nos anos 1890 e 1891 ocorreu o primeiro momento de instabilidade e, sobretudo, de expansão da economia cafeeira, cujo estímulo foi dado pela política monetária do governo republicano denominada *Encilhamento*. Nesse sentido, a criação da Bolsa Livre de São Paulo, fundada por Emílio Rangel Pestana em 1890, indica o momento de euforia gerado pela expansão do plantio do café (p. 220).

A Bolsa Livre foi instituída com a intenção de realizar a negociação de empresas e títulos e tinha 51 sócios¹⁶ no momento de sua fundação, os quais eram acionistas ou diretores de bancos (União de São Paulo, Provincial, Ítalo-brasileiro e Mercantil de Obras Públicas) e de grandes companhias (Água e Luz, Paulista, Importadora Paulista, Lupton e Comissionária de São Paulo e Minas Gerais), todas estabelecidas em São Paulo. Entretanto, Saes (2004) ressalta que o otimismo não durou muito tempo porque a desvalorização dos títulos, causada pela instabilidade do mercado, induziu a redução de

¹⁵ Os impactos sociais ocasionados pela valorização do café, como um produto de exportação, podem ser visualizados nos seus diversos desdobramentos, um deles foi a política imigratória em fins do século XIX, que acabou por alterar profundamente as relações de trabalho instituídas, até então, com base na escravatura.

¹⁶ Saes (2004) afirma que a maioria dos fundadores da Bolsa Livre de São Paulo estava ligada à produção do café e que também desenvolvia atividades comerciais e industriais na cidade de São Paulo. De acordo com esse autor, Antonio Rodovalho, Adolfo Augusto Pinto, Antônio Álvares Leite Penteadado, Antonio Lacerda Franco, Antonio Paes de Barros, Vicente de Sousa Queiroz, Antônio Queiroz Telles, Cícero Bastos, Elias Fausto Pacheco Jordão, João Batista de Mello Oliveira, Manoel Lopes de Oliveira, Victor Nothman, tornaram-se os principais nomes da economia da cidade de São Paulo.

investimentos por parte de seus principais acionistas, o que ocasionou seu fechamento em 1891.

A produção do café, seu financiamento e também sua comercialização estabeleceram mudanças no modo de vida dos fazendeiros do Oeste Paulista que, a partir do final do século XIX, aos poucos, foram deixando suas fazendas para estabelecerem-se nos grandes centros urbanos atuando como comerciantes e banqueiros e, ainda, como diretores de companhias ferroviárias e administradores públicos. A mudança dos fazendeiros para os grandes centros criou uma nova demanda para a administração pública, que passou a promover ações de embelezamento nas principais cidades paulistas por meio de investimentos em iluminação, transporte público e abastecimento de água. (Perissinotto, 1994, p. 37; Costa, 1999, p. 256).

Em 1901, o Brasil exportava, além do tradicional açúcar, café, borracha, fumo, peles e couros, mate, cacau, algodão e pinho. Entretanto, até 1905 ainda importava produtos como a farinha de trigo, trigo em grão, carvão de pedra, bacalhau, querosene, barras de ferro e aço, papel para impressão de jornal e óleos lubrificantes (Alberti, 2002, p. 264).

As informações trazidas por Perissinotto (1994) possibilitam a compreensão das relações que foram estabelecidas entre os fazendeiros do Oeste Paulista e os governantes de São Paulo no processo de consolidação do capital cafeeiro e da expansão da rede ferroviária neste Estado. Em sua análise, ressaltou que as famílias Antônio Prado, Souza Queiroz, Vergueiro, Souza Aranha, Paes de Barros, Pacheco Jordão, Queirós Telles, Dias da Silva, Toledo Piza e Ulhôa Cintra foram as expressões mais significativas dessa relação. Naquele período, a expansão das estradas de ferro foi um dos principais investimentos dos grandes fazendeiros, grupo que também aprofundaria sua participação em outros setores da economia como, por exemplo, o comércio de importação e exportação, os bancos e serviços urbanos, entre outros, ou seja, a elite buscava a valorização de seu capital por meio de investimentos cada vez mais diversos.

A primeira ferrovia construída para transportar o café foi a Santos-Jundiaí, datada de 1867. Tal obra, realizada pela companhia inglesa São Paulo Railway, veio facilitar e modificar profundamente a ligação com o Porto de Santos. No ano de 1872, mais três malhas ferroviárias foram inauguradas, a Mojiana, a Sorocabana e a Paulista, todas iniciadas com o capital inglês e, posteriormente, incorporadas ao capital nacional. De acordo com Segawa (2004, p. 347) “os trilhos na metamorfose paulistana da virada do

século, vascularizavam as periferias, promovendo a urbanização; na chamada marcha para o Oeste”.

Segundo Marcílio (2005), a cidade de São Paulo, nesse momento, passou por um processo de explosão demográfica ocasionado pelo sucesso da economia do café e, logo após, pelo surto da industrialização. Esse fenômeno pode ser explicado pela opção dos fazendeiros paulistas por substituir, nas lavouras de café, a mão de obra escrava pela imigrante. Também é relevante mencionar que os fazendeiros paulistas tinham respaldo daqueles que ocupavam postos no governo, o que lhes gerou muitos favorecimentos e pode ser comprovado pelo fato de que 70 % dos imigrantes que entraram no Brasil, naquela época, tenham se dirigido ao Estado de São Paulo¹⁷.

Tais mudanças implicaram em alterações profundas nas funções e nos espaços da cidade de São Paulo. Dessa forma, com o intuito de ter garantido seu *status* de entreposto financeiro e comercial, adquirido com a economia cafeeira, houve muitos investimentos, por parte das autoridades públicas, na construção de uma infra-estrutura urbana eficiente que fosse capaz de atender as novas demandas sociais. Schwarcz & Costa (2002), ao descreverem o desenvolvimento das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, no período de 1890 a 1914, sintetizam as transformações ocorridas nesta última naquela época¹⁸. Como destacam Follis (2003), em sua pesquisa sobre a *Belle Époque* Paulista, e Schwarcz & Costa (2002), a cidade de São Paulo, desde o início de 1870, vinha se constituindo como o principal centro articulador, financeiro, mercantil e técnico do país. Logo, a racionalização do espaço físico e a intervenção nas instituições sociais tornaram-se necessárias.

Em razão disso, várias das ações dos republicanos paulistas tiveram por objetivo transformar a antiga São Paulo em uma cidade moderna, racional e produtiva. A atuação do poder público privilegiou ações de embelezamento nos espaços físicos da cidade e também promoveu uma alteração profunda na forma de gerenciamento das instituições

¹⁷ Apesar da imigração ser considerada, por muitos fazendeiros e também por seus representantes no governo, como algo bastante positivo, cabe evidenciar que essa posição não era hegemônica entre todos que compunham estes grupos.

¹⁸ A cidade de São Paulo foi administrada de 1890 a 1911 por Antônio da Silva Prado, ex-conselheiro do Império, que além de ser fazendeiro, era também industrial. Em seu governo foram priorizadas ações de embelezamento da cidade, como por exemplo: a reorganização de ruas, praças e becos. Cabe ressaltar que tais intervenções buscaram transformar a cidade num espaço destinado aos negócios, isto é, no centro político, financeiro e industrial do país, inaugurando, assim, a chamada modernidade. Como afirma Follis (2003), as cidades tornaram-se espaços privilegiados para a atividade civilizatória. Na modernidade, constituíram-se, sobretudo, como a expressão do conforto e progresso material da sociedade capitalista. (p. 15).

políticas. Nesse projeto de reforma da sociedade, coube à educação a missão histórica de formar os “novos homens”.

Tornou-se um consenso na literatura educacional afirmar que o início do século XX é um período privilegiado da história brasileira por ser caracterizado pelas mudanças ocorridas na economia, as quais foram proporcionadas pelo plantio e venda do café. Considerado por muitos como o símbolo dos novos tempos, o café foi, sem dúvida, a grande possibilidade de concretização dos projetos de desenvolvimento social e econômico do Brasil na virada do século XIX para o XX. No entanto, o investimento na área da educação e da saúde, bem como a construção de ferrovias e bondes devem ser considerados como parte de um projeto maior, que fora gestado no interior de grupos que visavam a conquista do poder articulados por um dos principais agentes de mudança na Primeira República, isto é, o próprio *Partido Republicano*.

No momento da realização da Reforma da Instrução Pública, o Estado de São Paulo passava por profundas transformações ocasionadas pela economia do café. Desse modo, Paula Souza, Paulo Egídio, Bueno de Andrade e Gabriel Prestes, no legislativo, e Cesário Motta Jr., Alfredo Pujol, Antônio Dino da Costa Bueno, no executivo, não apenas presenciaram os fenômenos da urbanização e da industrialização, mas, foram os protagonistas de uma história de mudança na estrutura da educação paulista nas décadas iniciais republicanas.

1.1.2 A Reforma da Instrução Pública no Estado de São Paulo: As Ações do Poder Executivo

Caetano de Campos, como um dos principais protagonistas da Reforma da Instrução Pública em São Paulo nas primeiras décadas republicanas, foi o responsável pela primeira importante mudança do regime que acabara de se instaurar: tratava-se da Reforma da Escola Normal, instituída pelo Decreto n. 27, em 1890. Tal investimento fora justificado, pelos próprios republicanos, pela necessidade da construção de uma nova educação. A reforma implicou na reorganização do currículo de estudos do professor.

De acordo com Souza (1998, p. 61), pelo fato de a educação ser eleita como a grande possibilidade de transformação da sociedade, o professor passou a ser “responsabilizado pela formação moral do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica”. Nesse sentido, a formação passa a significar mais do que a habilitação técnica dos indivíduos para o exercício da profissão.

Tomando como referência essa perspectiva, é válido destacar as posições de Campos, que foram expressas em um artigo denominado A Escola Normal:

não pode haver ensino primário sem professor educado na arte de ensinar, e não pode haver ensino produtivo sem a adoção dos métodos que estão transformando agora e em toda parte o destino das sociedades. É para melhorar o ensino que se reforma atualmente a escola normal, e não se poderá reformar toda a instrução pública no Estado sem possuir o professorado para instituir novos processos escolares (O Estado de S.Paulo, 30/03/1890).

As ações dos republicanos que ocuparam cargos no executivo durante os primeiros anos da República evidenciam que a formação do professor deveria ser o primeiro passo para a concretização da Reforma na Educação, iniciada em 1890. Assim, esse ano pode ser considerado um marco significativo para a reorganização da instrução pública no Estado de São Paulo, pois os decretos n. 27, de 12 de março, que regulamentou o funcionamento da Escola Normal, o n. 33, de 20 de março, que suprimiu o Conselho Superior e o n. 34, de 25 de março, que extinguiu o ensino religioso das escolas públicas deram início às primeiras reformas republicanas na área educacional.

Pela Constituição Republicana de 1891¹⁹, caberia aos Estados da Federação a organização da Instrução Pública. Desse modo, o Estado de São Paulo, em atendimento à legislação federal, se responsabilizou por criar as bases para a estruturação da educação paulista, promulgando, a 14 de julho daquele ano, sua Constituição, definindo, dessa maneira, a competência dos poderes executivo e legislativo em relação à educação.

Com a criação das Secretarias de Estado²⁰, a Instrução Pública em de São Paulo passou a ser uma seção da Secretaria dos Negócios do Interior que, naquela ocasião, foi ocupada por Vicente de Carvalho²¹. Naquele momento, Bernardino de Campos, que era presidente da Câmara e fora eleito, em 1892, à Presidência do Estado, designou Carvalho para a execução e encaminhamento do projeto geral da Instrução Pública ao Congresso Legislativo.

Uma versão preliminar desse projeto foi elaborada por Henri Gorceix²² e encaminhada à Câmara Legislativa. O projeto foi alvo de profundas divergências em relação à estruturação do ensino, à responsabilização do poder público e, por último, à definição de prioridades. Gabriel Prestes, influente deputado nesse período, foi um dos protagonistas do processo de reforma da instrução pública em São Paulo e um dos que se opôs ao projeto em sua versão inicial. Como representante do magistério, foi incumbido de elaborar, em parceria com a Comissão de Instrução da Câmara e do Senado, um plano de reorganização do ensino (Reis Filho, 1995).

Os republicanos paulistas, num primeiro momento, idealizaram e consubstanciaram, em documentos legais, uma reestruturação da organização escolar, isto é, introduziram mudanças em todas as etapas da escolarização, apesar de todas as instabilidades políticas do momento. De acordo com Reis Filho (1995, p.91), a complexidade das questões em torno do ensino paulista, nessa época, reflete as contradições e as instabilidades políticas decorrentes da própria conjuntura federal. A substituição do presidente do Estado Jorge Tibiriçá, no início de 1891, por Américo Brasiliense, como resultado da oposição declarada de alguns dos membros principais do

¹⁹ A Constituição de 1891, na opinião de Cardoso (1997), vinha consagrar o princípio federativo já apontado pelo Decreto provisório de 15/11/1889, na medida em que instituía de fato a divisão e a independência dos três poderes: legislativo, organizado sob o sistema bicameral, executivo e judiciário. (p. 42)

²⁰ Decreto n. 25, de 26/02/1892.

²¹ Vicente de Carvalho foi nomeado para a Secretaria dos Negócios do Interior em 7 de abril de 1892, pelo presidente do Estado Bernardino de Campos. Em um relatório elaborado em 1892, esse reformador afirma que caberia ao Estado agenciar a grande mudança da sociedade, instituindo, por meio de leis, novas condutas. A partir de sua nomeação uma série de ações foi realizada pelo executivo.

²² No relatório elaborado por Vicente de Carvalho, consta a informação de que Henri Gorceix foi nomeado, em 28 de abril, ao cargo de auxiliar da Secretaria do Interior, com o título de consultor da Instrução Pública.

Partido Republicano Paulista como Prudente de Moraes, Campos Sales, Bernardino de Campos e outros, ao governo de Marechal Deodoro da Fonseca, revela as divergências e os impasses vivenciados pelos grupos na ocupação de postos de poder. Entretanto, fatos como a renúncia de Marechal Deodoro, a 3 de novembro, ocasionada pelo contragolpe da Marinha, e a ascensão de Floriano Peixoto fizeram com que se instaurasse uma nova situação em âmbito federal.

As dificuldades daquele momento no tocante à Reforma da Instrução Pública no Estado de São Paulo foram registradas pelos Secretários de Estado em Relatórios Anuais dirigidos ao Presidente do Estado. Nesses documentos constavam informações sobre o processo de implantação das políticas educacionais.

Moraes (2006) afirma que a atuação do Estado em relação ao financiamento e manutenção da educação foi uma das questões mais complexas e, portanto, mais polêmicas do regime republicano. Alberto Salles, um dos ideólogos da república brasileira, baseando-se nos pressupostos políticos e teóricos da Ciência Positiva de Comte, defendia, por exemplo, que a única possibilidade de concretização da justiça era a construção de um Estado impessoal, isto é, acima dos interesses de classes. Entretanto, a experiência demonstrou que se existia, por um lado, o consenso entre os republicanos de que a instrução pública era um dos grandes problemas nacionais, de outro, a forma como a sua organização ocorreu, de fato, revelou os interesses sociais que estavam em jogo (Moraes, 2006, p. 156).

Cesário Mota Júnior²³, à frente da Secretaria dos Negócios do Interior, de 1892 a 1895, continuou o processo de reforma de seu antecessor, assim, aprovou o Regulamento da Instrução Pública e modificou a Secretaria da Instrução Pública por meio dos decretos 144-A e 144-B, ambos de 30 de dezembro de 1892.

A Instrução Pública, que até aquele momento fazia parte da terceira seção de tal Secretaria, adquiriu sua especificidade dentro da administração pública, na gestão de Cesário Motta Jr, por meio da criação da Diretoria da Instrução Pública²⁴. Para Reis Filho

²³ Cesário Motta Júnior foi nomeado secretário dos Negócios e do Interior pelo presidente do Estado Bernardino de Campos, em dezembro de 1892. Motta Júnior era formado em Medicina, pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, e atuou como deputado pelo PRP, em 1878, na província de São Paulo. Para um aprofundamento sobre a atuação desse reformador, ver Reis Filho (1995).

²⁴ Com a incumbência de executar as deliberações do governo e do Conselho Superior, Artur César Guimarães foi indicado para ocupar tal cargo. Em conformidade com a legislação vigente caberia ao Diretor da Instrução Pública mandar publicar anualmente o programa detalhado de cada cadeira das escolas normais; providenciar a publicação anual de uma revista para os professores; presidir todos os concursos para o provimento de cadeiras das escolas preliminares e complementares; apresentar todos os anos relatórios sobre as condições da instrução pública no estado; propor ao Congresso, por intermédio do Secretário, a criação ou

(1995, p.110), esse novo Regulamento, ao pretender operacionalizar as diretrizes expostas na lei n.º 88, fixou novas práticas de ensino e aprendizagem e, sobretudo, possibilitou a burocratização do sistema de ensino paulista. Nesse sentido, a criação de órgãos de direção e inspeção da instrução pública, tais como a Secretaria de Negócios e Interior, a Diretoria da Instrução Pública, a Inspeção Distrital, o Conselho Superior de Ensino e as Câmaras Municipais, evidencia as opções políticas adotadas pelos republicanos paulistas para uma nova configuração da educação em São Paulo.

No ano de 1893, Cesário Motta Jr. constatou que a educação neste Estado não correspondia "ao incontestável progresso de São Paulo em todas as esferas da atividade social". Nesse contexto, o reformador afirmou que a instrução popular deveria se constituir como uma grande prioridade, porém, muitas dificuldades faziam parte da realidade educativa, em outras palavras, informava que o Estado de São Paulo não possuía escolas suficientes para atender as necessidades do povo, não tinha mobiliário adequado, apresentava péssimas condições higiênicas e, além disso, os professores não encontravam estímulo em seus fazeres (Relatório, 1893).

Considerando a instrução como o "preparo integral da criança para entrar na esfera social", Cesário Motta Jr. iniciou seu relatório, em 1895, reiterando que a instrução pública continuou sendo um dos assuntos que mais o preocupou durante toda sua atuação como secretário, por isso, todo seu esforço para a consolidação de um "governo do povo pelo povo" que "respeite a democracia" (Relatório, 1895). Segundo esse reformador, a valorização da educação, por parte dos legisladores e também do governo, possibilitou alguns avanços na organização da instrução pública, uma vez que,

postas em prática as medidas aconselhadas pela lei e regulamento, podemos dizer que já se obteve promissor resultado. Os inspectores litterarios têm prestado relevantes serviços, já inspeccionando escolas, já promovendo o seu provimento com professores provisórios, já finalmente, organizando os grupos escolares, medida esta que tem produzido optimo effeito. Nesta Capital a differença já é bem sensível. No espirito do professorado nota-se uma auspiciosa animação e os exames finaes demonstraram, por ultimo, um grande adiantamento dos alumnos em relação ao ano passado. É assim que escolas onde apenas se leccionava anteriormente, pelos antigos processos, ler, escrever e contar, hoje seguem

supressão de cadeiras; orçar despesas para a instrução pública, entre outras. (Art. 30, Regulamento da Instrução Pública).

inteiramente o programa preliminar, apresentando, alumnos com algumas noções de physica, de química, de botânica, de historia do Brazil, além de música e gymnastica (Relatório, 1895 – Cesário Motta Jr.)

Uma boa educação, na concepção de Cesário Motta Jr., passava necessariamente pela construção de todo um aparato administrativo que envolvia desde à reorganização das práticas vigentes, como a aplicação de exames, a publicação dos programas de ensino das escolas preliminares e a institucionalização de novos métodos de ensino, à fiscalização do ensino, com a nomeação dos inspetores literários. De acordo com Paulo (2007, p. 54), durante os anos de 1892 a 1893 é possível notar um movimento ascendente em relação à organização racional da educação paulista por meio da institucionalização de práticas de fiscalização e hierarquização no âmbito da Secretaria dos Negócios e do Interior.

Apesar de reconhecer os avanços alcançados pelo governo Cesário Motta Junior enfatiza, nesse mesmo Relatório, que sem a preparação de bons mestres e a construção de bons edifícios escolares, a instrução pública não poderia cumprir seu papel social no desenvolvimento e progresso da sociedade, porque, como é possível observar no fragmento abaixo:

A obrigatoriedade do ensino primário, medida que muitos escritores reputam essencial, foi de facto decretada pelo Congresso; alguns municípios tentaram fazel-a effectiva; entretanto, foram na maior parte obrigados a recuar. Na verdade, como obrigar o menino ir à eschola quando não temos em numero sufficiente? Na reunião de 3 de agosto referiu um inspetor, que, tendo affixado editaes declarando obrigatória a freqüência, no prazo marcado appareceram alumnos que as escholas publicas existentes recusaram a receber, por terem a lotação excedida de muito. Antes, pois, de se construírem edificios apropriados, em cada localidade, a obrigatoriedade da letra será morta (Relatório, 1895).

Diante dessa situação, chegou a argumentar, também “que o Congresso precisa aumentar a verba, pois, não deve porém o executivo aventurar-se a ter escholas, sem poder pagar os professores” (Rel. 1895). Ao expor as dificuldades encontradas na organização da instrução popular, Cesário Motta Júnior acaba desvendando não só embates em torno dos projetos educacionais, mas, principalmente, os esforços empreendidos pelo Poder

Executivo na concretização das prioridades no âmbito educacional. É importante considerar que mesmo diante de tantos problemas relacionados aos orçamentos destinados à educação, o *Grupo Escolar*, aos poucos, se transformou numa prioridade dos governantes republicanos paulistas. Como assinala Souza (1998, p. 49), a implantação dessas escolas instituiu uma nova organização administrativa-pedagógica no ensino primário e consolidou-se em poucos anos.

Com relação à implantação dos ginásios estaduais, podemos afirmar que muitas dificuldades se fizeram presentes em sua estruturação no Estado de São Paulo. Alguns dos principais entraves se referiam ao financiamento e a manutenção do ensino secundário por parte do Estado, pois alguns parlamentares que compunham a Comissão de Instrução Pública naquele momento se posicionavam de maneira contrária a esse financiamento. Desse modo, Cesário Motta Jr. precisou dispor muitos os seus argumentos e, mais que isso, fazer uma série de negociações para que *Gymnasio da Capital* fosse de fato implantado.

De qualquer maneira o Primeiro *Gymnasio da Capital* foi inaugurado na cidade de São Paulo em 16 de setembro de 1894, fato caracterizado como um evento que contou com a presença de autoridades governamentais, pais, alunos, representantes da imprensa e pessoas consideradas ilustres na época²⁵.

O *Gymnasio*, na opinião de Cesário Motta Jr,²⁶ foi implantado em São Paulo com o objetivo de preparar os jovens que pretendiam ingressar na Escola Politécnica ou na Academia de Direito, uma vez que o “o ensino secundário que se possuía, não podia satisfazer nem ao povo, nem aos próprios professores”, conforme destacou o reformador, justificando, portanto, os motivos pelos quais as autoridades públicas criaram, por meio da lei n. 88, três escolas secundárias no Estado de São Paulo, inaugurando a primeira delas na capital.

Vale mencionar que o Primeiro *Gymnasio da Capital* foi criado em um momento em que a União concedia às instituições estaduais de ensino o direito a equiparação. Nesse sentido, é importante esclarecer que a sua criação e, implantação não podem ser vistas como um mero desdobramento da legislação federal, mas, sobretudo, devem ser relacionadas à construção e viabilização do projeto de autonomia dos Estados da Federação.

²⁵ Informações detalhadas a respeito das autoridades que estiveram presentes no momento da inauguração do *Gymnasio* constam na 1ª Ata da Congregação de tal instituição de ensino, datada de 16 de setembro de 1894. Além disso, é pertinente destacar os relatos sobre as expectativas das autoridades em torno das finalidades daquela instituição, as quais estão presentes nos Relatórios Anuais da Instrução Pública.

²⁶ Dados extraídos do Relatório de 1895.

Ainda assim, há que se ressaltar que o Curso de Bacharelado de Ciências e Letras do Primeiro Gymnasio da Capital foi organizado para atender a um conjunto de expectativas que se tinha a respeito do ensino secundário naquele período. Segundo Cesário Motta Jr., (Relatório, 1893), "A educação secundária será fornecida pelo Gymnasio: d'ahi o alumno sahirá para o estabelecimento que preferir". Para esse reformador, a lei de 1892, que modificou a Instrução Pública em São Paulo, além de construir um plano de ensino a partir da experiência de países considerados cultos, como os Estados Unidos e a Alemanha, elegeu a educação integral como uma necessidade para o fortalecimento do regime democrático, o que, em sua opinião, era fundamental para o progresso do país²⁷.

Nessa nova proposta para o ensino secundário, o currículo torna-se um espaço de disputa política entre os agrupamentos sociais, pois o que estava em jogo era uma determinada "formação de homem".

Nessa perspectiva, Alfredo Pujol, que em 1896 era Secretário de Negócios do Interior no Estado de São Paulo, emitiu seu parecer, por meio de um Relatório, sobre a grande desistência de alunos do terceiro ano do Primeiro Gymnasio da Capital, mostrando as dificuldades encontradas pelos reformadores na consolidação desta proposta de ensino. Tal fato, segundo ele, era conseqüência da permanência dos exames preparatórios, realizados como meio de ingresso ao ensino superior. Esses exames eram feitos de forma parcelada e constituíam-se como possibilidades de aceleração dos estudos para aqueles que pretendiam o ingresso rápido nos cursos superiores e, por isso, tornavam-se um meio bastante atraente para a elite daquele momento.

Sobre a importância do Primeiro Gymnasio da Capital, Alfredo Pujol reiterou que

Quando se considera que o ensino secundário é o apoio básico do ensino superior, donde, em regra, sahem os homens dirigentes, e que ao mesmo tempo, é o padrão por onde aferir o valor intellectual da classe média, ser-me-á relevada ousadia de alludir a um dos males de nosso ensino público e cooperar, em nome dos nossos creditos e de nosso futuro, para uma reacção salutar, que é, e que ha de ser, no terreno moral e intellectual, a função sociologica deste Gymnasio. Consignando aqui essas observações, creio de urgente necessidade reagir-se, em toda linha official, contra a soffreguidão

²⁷ Se o modelo de ensino francês foi o grande referencial no século XIX e influenciou a organização do ensino secundário no período imperial, no início do XX, dois modelos tornam-se referência na organização dos sistemas educativos no Brasil: o alemão, por sua ênfase na formação sólida e teórica (gymnasium), e o americano, por seus métodos inovadores.

dos pais em violentar desastrosamente para os seus filhos e para o Estado, as leis pedagógicas invioláveis de um ensino gradual, paulatino e sólido (Alfredo Pujol, Relatório 1895).

Na perspectiva de Alfredo Pujol, somente as instituições de ensino secundário seriadas, como, por exemplo, o Primeiro Gymnasio da Capital, poderiam realizar a formação do homem que deveria ocupar postos de dirigentes na sociedade, uma vez que tinham por princípio a realização de um ensino “gradual”, “paulatino” e “sólido”. Nessa concepção, fica evidente também a defesa por um novo tipo de recrutamento da elite que, necessariamente, não correspondia ao anseio das famílias dos candidatos ao ensino superior.

Na visão de Pujol, a questão não era mais a organização de um bom ensino secundário, pois isso já havia sido feito; tratava-se de uma reação do Estado contra os costumes que ainda permaneciam como valores das camadas médias. No entanto, em anos anteriores, Cesário Motta Jr., preocupado com o progresso de São Paulo, insistiu na necessidade da construção de uma educação que, de fato, atendesse aos interesses sociais desse Estado. Ao relatar que as escolas ainda permaneciam sem mobília, não tinham condições higiênicas e os professores continuavam sem estímulos, Motta Jr. buscou uma explicação no passado para justificar tamanho descaso:

A sociedade se dividia em duas classes: a dos que apenas aprendiam rudimentos ensinados nas escolas públicas e a dos diplomados pelas nossas academias. A escravidão fez com que se aviltasse o trabalho, de modo que os brasileiros ficaram reduzidos a fazer com que seus filhos se tornassem proprietários de fazendas, ou se formassem em algumas de nossas faculdades. O resultado é que a massa da população não se achava preparada para tomar a direção dos seus negócios e muito menos para desempenhar os arduos deveres sociais, que exigem um preparo científico ou literário, embora pequeno (Cesário Motta Jr., Relatório, 1893)

Cesário Motta Jr. em seu discurso, mobiliza a história como estratégia para convencer seus pares de que a condução da sociedade era tarefa exclusiva da elite, que, no contexto brasileiro daquele período, não poderia deixar de levar em consideração a situação vigente de despreparo da população em relação à gerência dos seus negócios, e, principalmente, quanto ao cumprimento dos seus deveres sociais. Isto significa que pensar

a formação da elite, para esse reformador, implica em relacioná-la às representações do que deve ser sua atuação no processo de condução da sociedade.

A disputa pela formação de um determinado segmento social, necessariamente, passa por essas questões. Por isso, para atingir suas finalidades, as instituições educativas foram planejadas de modo a garantir que a organização do ensino, isto é, a seleção e distribuição dos conteúdos escolares, bem como dos métodos de ensino e avaliação dos alunos, englobasse também as expectativas sociais. A esse respeito, Alfredo Pujol, em 1895, insistiu na idéia de que não se tratava apenas da preparação das elites para o ensino superior, mas da formação do caráter de quem deveria exercer a função de dirigente da sociedade.

Um estabelecimento, como este, que mira não somente a instrução real nas matérias do curso, mas também a educação moral, a formação do caracter daqueles que devem ser, no futuro, os espiritos dirigentes de nossa sociedade necessita de dispor de um pessoal na altura de um elevado objetivo. Seria frustrar seus nobres intuitos, obrigar-o a lançar mão do primeiro desempregado que não encontre melhor collocação. Para que o Gymnasio não sucumba a pressão do meio e desça a deplorável mystificação do ensino secundário, para que não se contamine com uma certa venalidade sympathica que tanto afrouxa as fibras de nosso caracter nacional, importa que desde o servente haja uma parcella de boa influencia moral. Ora, os homens que podem dispensar essa parcella não andam, em geral a cata de empregos e difficilmente se submeteu a condições precárias. A importancia destas observações salienta-se diante da seguinte maxima pedagogica de um profundo alcance moral, sahida dos labios do Divino Mestre: Não é o discipulo mais do que seu mestre (Alfredo Pujol, Relatório 1895).

Ao mesmo tempo em que Alfredo Pujol expõe a importância social do Gymnasio da Capital para a realização da almejada “formação da elite”, explicita os objetivos desta instituição educativa. Na mesma direção que Cesário Motta Jr., o Secretário afirma que o Gymnasio não se propõe apenas a ministrar o ensino das matérias, mas, sobretudo, a garantir uma educação moral, pois somente esta, em seu ponto de vista, possibilitaria a formação do caráter do individuo.

Nessa perspectiva, o discurso de Pujol revela, ainda, as representações sociais naquela época em torno da elite. Portanto, as intervenções do Estado na organização do

ensino secundário buscaram construir mecanismos ou estratégias de conformação da elite para que a mesma fosse capaz de realizar as tarefas que lhe eram atribuídas.

Em 1897, Antônio Dino Bueno da Costa, que exercia o cargo de Secretário dos Negócios do Interior do Estado de São Paulo e de Diretor geral da Instrução Pública²⁸, reiterou a problemática exposta por seus antecessores a respeito dos exames parcelados, porém, ao relatar a situação do ensino secundário em São Paulo, demonstrou um certo entusiasmo, apesar do Primeiro Gymnasio da Capital ainda não ter sequer um edifício próprio.

O Gymnasio da Capital tem funcionado até hoje no edifício em que funcionou precariamente a Escola Normal, a rua da Boa Morte, edifício absolutamente impróprio para esse fim, pois que nem ao menos dispõe dos necessários aposentos para as aulas dos diversos anos do curso.

Achando-se ainda em obras o edifício mandado construir pelo governo para o Gymnasio da Capital e sendo provável que a conclusão das obras ainda dependa de tempo, tenho dado as providencias necessárias para que, quanto antes, seja o estabelecimento transferido pra outro edifício, onde encontro, embora provisoriamente, melhores acomodações, correspondendo assim no voto do Congresso que na lei do orçamento vigente consignou para tal fim a verba de 36:000\$000.

Registro aqui com prazer o facto importante para a vida e progresso do Gymnasio da Capital, da concessão que lhe foi dada pelo decreto federal n. 2251 de 6 de abril do ano findo, das vantagens, de que goza o Gymnasio Nacional.

Esse fato, por si só, vem atestar que o estabelecimento paulista recomenda-se pela sua organização e esta apto para operar a reforma do ensino secundário, tão abastardo entre nós pela facilidade dos exames prestados por estudos de pontos, com ausência completa de cursos regulares, onde as matérias que constituem os preparatórios para a matrícula nos cursos superiores possam ser devidamente ensinados e estudadas. Os que, a frente de estabelecimentos particulares quizeram rebelar-se contra a exploração do ensino secundário, com a compreensão nítida dos incalculáveis prejuízos que acarretaria a sociedade essa decadência do ensino, ou tiveram de capitular, deixando-se arrastar pela onda que tudo ou foram aniquilados pelo seu devotamento e amor á instrução.

²⁸ Antônio Dino da Costa Bueno assumiu o cargo de secretário dos Negócios do Interior e também se responsabilizou por todas as ações da Instrução Pública, uma vez que a Lei n. 430, de 01/08/1896, ao extinguir o cargo de Diretor geral da Instrução Pública, concentrou todas as funções na figura do Secretário de Negócios do Interior.

Em qualquer dos casos, ficou livre o campo, durante um largo período, para essa exploração, arvorada em systema de ensino, a que em boa hora vieram o gymnasios do Estado por ponto final.

Em verdade, organizado, com o curso graduado de cada uma das matérias que constituem o programa de ensino, de modo a proporcionar aos alunos uma instrução secundária integral, visando tanto a pratica quanto a teoria e com o seus sistema de promoções anuais pelo conjunto de notas e exames terminais, simillantes ao exames de madureza dos estabelecimentos congeneres da Alemanha, os nossos gymnasios estão destinados a prestar os maiores serviços ao ensino, dando a mocidade a base de conhecimentos indispensáveis aos estudos superiores (Antônio Dino da Costa Bueno, 1897).

O curso ginásial, na concepção desse reformador, se diferenciava dos exames parcelados porque tinha uma proposta de ensino integrada, na qual as matérias e a própria organização das escolas ginásiais estavam relacionadas à finalidade estabelecida para o ensino secundário.

Alfredo Pujol, ao considerar que os ginásios vieram em boa hora, justifica a implementação de um determinado modelo de ensino em detrimento a outro e, com o objetivo de eliminar os exames prestados por pontos, no qual as matérias serviriam somente como meios preparatórios para o ensino superior, expõe como a escola secundária deveria reordenar seu currículo na prática. Trata-se de uma proposta que visava organizar o ensino secundário como um curso graduado, no qual as matérias de ensino não estariam soltas, mas articuladas à finalidade da instituição e, no que tange à sistemática de avaliação, se implantaria o sistema de promoções anuais pelo conjunto de notas e exames terminais. Isso significa que o aluno passaria a ser avaliado cotidianamente, de modo que a freqüência, os bons comportamentos no interior da instituição educativa e a realização das tarefas exigidas pelo professor se tornariam critérios de atribuições de menções, ou seja, notas²⁹. Além disso, com o intuito de garantir a realização dessas propostas, foi construída uma complexa rede de vigilância no interior da instituição educativa, como se pode observar por meio da legislação do período.

²⁹ Sobre essa questão, ver o primeiro *Regulamento dos Gymnasios*, elaborado pela Congregação de Professores do Primeiro Gymnasio da Capital e aprovado em 1895 pela Diretoria de Instrução Pública, que prescrevia quais critérios os Gymnasios deveriam adotar na avaliação de seus alunos. Capítulo II “a promoção dos alunos de um anno para outro anno, bem como a habilitação para exames terminaes, serão determinadas pela congregação a vista de um conjunto de notas e informações apresentadas pelos respectivos lentes” (Art. 103).

1.1.3 As divergências na organização da educação secundária. Os descompassos entre as ações do executivo e do legislativo paulista

Os conflitos ocorridos durante a República Velha, em relação à organização do ensino secundário, particularmente no Estado de São Paulo, aconteceram em função da instrução secundária permanecer, pelo menos em sua estrutura organizacional, de forma bastante centralizada. De modo que a atuação do delegado fiscal, na verificação do cumprimento da determinação da adoção dos programas de ensino e dos exames realizados no Ginásio Nacional, pode ser entendida como uma das formas que o governo republicano encontrou para garantir o controle dessa modalidade de ensino.

Cabe destacar que todas as reformas realizadas no ensino secundário durante a República Velha não modificaram o papel do governo federal na orientação e na determinação da organização desse ensino. Segundo Peres (1973, p. 03), a opção da centralização do ensino secundário durante as décadas iniciais da República constituiu-se como uma forma de controle e disciplinarização das práticas educativas. A autora afirma, ainda, que a primeira reforma republicana, proposta por Benjamin Constant, que estava à frente do Ministério da Instrução Pública, Correio e Telégrafos, tinha a pretensão de extinguir os exames parcelados preparatórios, uma vez que instituía o exame de madureza como forma de verificação da cultura intelectual³⁰ dos alunos.

Assim, em 08 de setembro de 1892, após um intenso processo de negociação política entre o deputado Gabriel Prestes e os senadores Paulo Egídio, Bueno de Andrade, Bernardo da Silva Ricardo Batista e Ezequiel Ramos, o projeto de reforma transforma-se na Lei n. 88, que modifica a instrução pública do Estado em conformidade com os preceitos da República. Desse modo, o ensino primário foi dividido em *preliminar*, que deveria ser público e obrigatório para crianças de 7 a 12 anos, e *complementar*, sendo que ambos deveriam seguir o método intuitivo³¹. Quanto ao secundário, o governo deveria criar três ginásios. Cabe ressaltar que a legislação fabricou uma complexa rede de fiscalização das práticas educacionais em todas as suas instâncias. Nesse sentido, a sala de aula, no ensino preliminar, por exemplo, deveria ser acompanhada, periodicamente, pelos

³⁰ Peres (1973) utiliza a expressão cultura intelectual baseando-se nos preceitos da Reforma Benjamin Constant de 1891.

³¹ O método intuitivo foi introduzido no Brasil pelo ministro Leôncio de Carvalho em 1879, isto é, ainda no Império, por meio do decreto 7.247. De acordo com Souza (1998), este método consiste na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, tem-se o entendimento de que a aprendizagem dos conhecimentos decorre do sentido e da observação. Em São Paulo, o método intuitivo esteve presente no projeto de reforma da Escola Normal e orientou, posteriormente, a Reforma Geral da Instrução Pública ocorrida em 1892.

inspetores distritais e, também, pelas Câmaras Municipais, como mostram os trabalhos de (Paulo, 2007); (Souza, 1998) e (Carvalho, 2000).

A partir da Reforma da Instrução Pública de 1892, a Instrução Secundária no Estado de São Paulo passou a ser denominada *Ensino Secundário: Clássico, Científico e Litterário*, sendo que o aluno deveria cursar, nos quatro primeiros anos, matérias comuns, ou seja, Português, Francês, Inglês ou Alemão, Noções de Grego, História e Geografia, Cosmografia, Noções de Mecânica, Escrituração Mercantil, Aritmética Elementar e Álgebra, História Natural, Física e Química Experimental, Economia Política, Desenho, Caligrafia e Exercícios Ginásticos e Militares. Posteriormente, isto é, nos dois últimos anos, os alunos teriam que optar pela formação científica ou literária, sendo que a primeira era composta pelas disciplinas Revisão e Complemento da Aritmética e Álgebra, Estudo das Curvas Usuais, Geometria Descritiva, Trigonometria Retilínea, Mecânica Elementar, Astronomia Elementar, Agrimensura e Estudo Complementar da Física, Química e História Natural, enquanto que a segunda, compreendia o estudo de Filosofia, Latim, Grego, Literatura Portuguesa, Francesa ou Alemã, além da continuação do estudo das línguas modernas e História da Civilização.

Os debates ocorridos no legislativo paulista entre os deputados Gabriel Prestes e Paula Souza, na Câmara, e entre os senadores Paulo Egídio e Bueno de Andrade, no Senado, a respeito dos projetos referentes à Instrução Pública revelam os diferentes posicionamentos em relação ao papel do Estado quanto ao financiamento e gerenciamento da instrução pública, bem como quanto à priorização dos investimentos e ao método a ser adotado no ensino em suas diferentes modalidades, ou seja, divergem sobre as formas de realização e consolidação das práticas educacionais.

No momento da aprovação da lei n.º 88 de 1892, a polêmica sobre as finalidades do ensino secundário voltou à cena com toda força, trazida pelos senadores Paulo Egídio e Bueno de Andrade, no Senado Estadual, e também pelo deputado estadual Gabriel Prestes, reavivando, dessa forma, as divergências em torno da organização do ensino secundário em âmbito legislativo. Atrelada às finalidades educativas, a discussão sobre quais disciplinas deveriam compor o currículo de estudos, bem como quanto à forma de ensiná-las e, portanto, avaliá-las, permeou todo o debate entre os parlamentares naquele momento.

Na sessão do Senado realizada em 23 de junho de 1892, Bueno de Andrade iniciou suas considerações sobre o projeto n.º 21 (Reforma da Instrução Pública), ressaltando que, de modo geral, não seria necessário alterá-lo em seus princípios, uma vez que se tratava de

uma boa proposta. No entanto, afirma que merecia ainda alguns ajustes para atender aos fins a que se destinava.

Na Câmara dos Deputados, Gabriel Prestes, como participante da *Comissão de Instrução Pública*, foi um dos deputados que mais polemizou sobre a intervenção do Estado na organização e financiamento da instrução secundária, bem como quanto ao ensino superior. Tal político se posicionou radicalmente contra o projeto nº. 09, em 02 de maio de 1892, redigido e apresentado por Paula Souza, que visava a criação de um Instituto Politécnico na cidade de São Paulo. Gabriel Prestes justificou sua posição, frente ao plenário, enfatizando que se posicionaria contra a criação de uma escola politécnica pelo mesmo motivo que o levou a votar contra um outro projeto apresentado meses antes a respeito da criação de uma escola superior, pois acreditava que “a evolução do nosso progresso mental não há de se manifestar pela criação de escolas superiores, e sim pela difusão das escolas primárias” (Anais do Congresso, 1892).

Por sua vez, Antonio Francisco de Paula Souza afirmava que somente o investimento na formação profissional e técnica das pessoas poderia ser a garantia do progresso e do desenvolvimento da indústria no Estado de São Paulo. Paula Souza, que atuava desde o ano de 1892 na legislatura, como deputado estadual, defendia, por meio desse projeto, que a criação de uma escola politécnica poderia trazer muitos benefícios ao Estado, que havia alcançado, em sua opinião, grande desenvolvimento econômico, mas ainda carecia de pessoas habilitadas em conhecimentos práticos tão necessários à indústria. Apesar do projeto ter sido criticado por parte dos membros da Comissão da Instrução Pública no Congresso Paulista, sua aprovação foi garantida, pois Antonio Paula Souza, além de ter todo o apoio do poder executivo, conseguiu garantir a maioria no Congresso, de modo que todas as ressalvas apontadas por Gabriel Prestes, um dos maiores opositores à criação de uma instituição dessa natureza, não foram consideradas.

Quando o projeto nº. 21 voltou à Câmara, Gabriel Prestes também fez duras críticas à permanência do ensino de Latim, assim como de Grego no curso ginásial. Embora reconhecesse que o ensino dessas línguas proporcionava o estímulo da inteligência, à medida que o jovem tomava contanto com as *bellas lettras*, ressaltou que “as necessidades atuais exigem que o ensino seja mais prático e útil”. Isso evidencia, portanto, que no momento de organização da grade curricular do ensino secundário não foram poucas as divergências em torno das matérias de ensino que deveriam compor a formação do jovem secundarista.

Nesse sentido, Gabriel Prestes, na Câmara, e Paulo Egídio, no Senado, foram os que mais questionaram a permanência do Latim no currículo do ensino secundário. Suas críticas eram justificadas por meio de uma discussão pautada no critério da utilidade/inutilidade desta disciplina no contexto de formação dos alunos. O deputado Gabriel Prestes, em 24 de agosto de 1892, chegou a defender a exclusão do ensino de Latim por meio dos seguintes argumentos:

Como Montaigne, também eu julgo uma bella coisa o grego e o latim, mas infelizmente custam muito caro. Demais, qual a utilidade directa desse ensino? a educação literária em si? seu valor intrínseco como meio de comunicação das opiniões do passado? (...)

Eu quizera poder, sr. presidente, citar os meus collegas os innumerados exemplos, os ponderosissimos argumentos que se encontraram em uma obra hoje infelizmente rara, em um Ensaio sobre o Ensino de Lacroix; quizera citar todos os exemplos que nessa obra se encontram, mas, na impossibilidade de fazel-o vou restringir-me ao caso único, porêem característico, de Voltaire.

Voltaire, educado pelo systema jesuítico, dizia com ironia, a respeito da sua própria educação que ‘com os jesuítas apenas apprendêra latim e algumas asneiras’. E ai verificamos nas suas obras onde está a causa real de seu sucesso em vez de a encontrarmos nos seus conhecimentos clássicos, que elle desprezara, vamos encontral-a nos conhecimentos científicos que havia adquirido posteriormente. (...)

Demais, nas línguas vivas encontra-se toda a influencia das línguas do passado. (...) Com essa opinião competente, sr. presidente, eu me julgo habilitado a affirmar que a utilidade dessas línguas, como meio de transmissão de conhecimentos úteis e sentimentos do passado é quase nulla . (Gabriel Prestes, Anaes da Câmara, 1892, p.970-972).

Gabriel Prestes não foi o único, no parlamento, a defender a exclusão do Latim do currículo do ensino secundário. Paulo Egídio, no Senado, também compartilhava das mesmas idéias e ressaltou, em sua argumentação, a inutilidade das línguas mortas em um ‘sociedade de índole industrial’, como a de São Paulo no início do século XX.

Apesar de todas as críticas, o Latim permaneceu no currículo do ensino secundário por muito tempo, é evidente que não com a mesma importância tal como ocorrera no período imperial. É válido notar, ainda, que os senadores Bueno de Andrade e Ricardo Batista, no momento de reorganização da instrução pública, defenderam

arduamente sua permanência no currículo e, apesar de toda a polêmica, conseguiram mantê-lo.

Quando Gabriel Prestes citou o caso de Voltaire, tornou-se evidente que o que se pretendia evidenciar era que a elite não poderia mais se contentar com uma educação clássica, pois os tempos eram outros.

1.2 Da oficialização à desoficialização do ensino. As Reformas Federais do Ensino Secundário na Primeira República (1890-1911).

Construídas com a finalidade de instituir novas práticas de ensino, as reformas educativas implantadas no período republicano em relação ao ensino secundário foram elaboradas com base nos diagnósticos realizados pelos órgãos da burocracia estatal, tanto em âmbito estadual, quanto federal. Tais reformas visaram, principalmente, a formação de uma elite que fosse capaz de conduzir a nação brasileira colocando-a em sintonia com os países mais desenvolvidos economicamente. Ou seja, procuraram traduzir, no âmbito educativo, as reivindicações de grupos abastados socialmente no tocante à re-estruturação do ensino secundário e, por isso, foram consideradas, nesta investigação, como um ponto intermediário entre o que se desejou construir e o que se consolidou na prática desse ensino.

Para a concretização desses objetivos, a educação das elites deveria ser repensada aos moldes dos novos princípios instituídos pela recente República, proclamada em 1889, demonstrando o estreito vínculo que houve entre a educação e a sociedade. O ensino secundário e superior brasileiro, durante o Império, foi responsabilidade do Governo Central e, no período republicano, do Governo Federal. É consenso na literatura educacional que o Ato Adicional de 1834 instituiu a dualidade do ensino ao determinar a delimitação das responsabilidades dos poderes quanto à organização da instrução pública. (Haidar, M.L., 1972); (Peres, T. R., 1976) e (Antunha, 1980).

Na Primeira República, o ensino secundário passou por diversas reformas educativas e, segundo Antunha (1980), foi nesse período que se tentou efetivamente garantir a sua transformação em um curso ginasial. Esse autor destaca, também, que esse período foi marcado por muitas divergências em relação à organização deste ensino. Tais conflitos ocorriam porque, de um lado, havia grupos com posicionamentos favoráveis à oficialização, e defendiam práticas como a intervenção do Estado na organização e fiscalização do citado ensino, ao passo que, de outro lado, os partidários da desoficialização entendiam que as instituições educativas particulares deveriam ser organizadas livremente, portanto, sem o controle do Estado.

Apesar das tendências descentralizadoras, não intervencionistas e desoficializadoras, Antunha (1980) ressalta que a União conseguiu garantir seu papel normativo na organização do ensino secundário e superior durante toda a Primeira República.

A primeira reforma ocorreu em 1890 e teve Benjamin Constant à frente do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, por meio da promulgação de três decretos, o n.º. 981, de 8/11/1890, que aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Distrito Federal; o n.º. 1075, de 22/11/1890, que aprovou o Regulamento do Ginásio Nacional e n.º. 1232-11, que aprovou o Regulamento das Instituições de Ensino Jurídico do país.

No tocante ao ensino secundário, a primeira mudança se referia aos objetivos educacionais. Na perspectiva de Antunha (1980, p. 68), este ensino, além de cumprir sua missão histórica de preparação dos jovens para o ensino superior, deveria também cumprir um objetivo mais abrangente, qual seja a formação geral do adolescente. No Artigo 1º do Regulamento do Ginásio Nacional, os seguintes objetivos foram expressos

O Ginásio Nacional tem por fim proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental necessária e suficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da República, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social.

Segundo Antunha (1980), Benjamin Constant reformou o ensino secundário tomando por base o modelo do ginásio alemão (Gymnasium), que se organizava em um curso de sete anos de duração, com seriação rigorosa, currículo complexo e sistema de exames hierarquizados. O currículo proposto pelo reformador constituía-se em aulas e revisões das 21 disciplinas que compunham o plano de estudo, o que o caracterizava como enciclopédico, de acordo com a concepção de Silva (1969).

Nesse sentido, Antunha (1980, p. 76) afirma que uma das características dessa reforma foi o complexo e rigoroso sistema de exames. “É interessante observar que o termo série empregado pelo reformador, refere-se tanto à seqüência de estudos, quanto à hierarquia dos exames”.

Essa reforma instituiu quatro tipos de Exames: Admissão, Suficiência, Finais e de Madureza. O Exame de Admissão era uma exigência para o ingresso no ensino secundário e versava sobre as seguintes atividades e conteúdos: leitura, ditado, gramática portuguesa, aritmética prática até regra de três, morfologia geométrica e noções de geografia geral. Já o Exame de Suficiência era voltado às matérias que teriam continuidade no ano letivo seguinte, enquanto que os Terminais ou Finais referiam-se às matérias que tivessem sido

concluídas e, finalmente, havia os de Madureza, que eram prestados somente ao final do curso com o objetivo de verificação da “cultura intelectual do aluno”.

De acordo com Antunha (1980, p.78), a instituição destes exames visava a consolidação de um “regime em que o estudante deveria ser examinado periodicamente, ao longo de um curso regular e obrigatório de diversos anos de duração”. Apesar da reforma tentar instituir a seriação, cabe destacar que o ingresso do aluno em qualquer ano do curso era permitido mediante à realização de exames admissão.

Segundo a Reforma Benjamin Constant, somente os estabelecimentos de ensino estaduais poderiam ser equiparados ao Ginásio Nacional e, portanto, teriam o direito de emitir certificados válidos para o ingresso no ensino superior. Tudo isso seria concedido, desde que adotassem os programas de ensino e os exames de madureza do próprio Ginásio Nacional (Art. 38, do Dec. nº 981). Foi nesse contexto que o Primeiro Gymnasio da Capital foi criado no Estado de São Paulo (Lei n. 88 de 08/09/1892) e equiparado ao Ginásio Nacional em 1896.

Em um primeiro momento, não estava previsto que as escolas particulares tivessem o direito à realização dos exames de madureza e, portanto, à emissão da certificação. (Art. 39, do Dec. nº 981). Porém, essa situação foi revista por Benjamin Constant com a alteração do Regulamento das Faculdades de Direito (Dec. 1.232-H, de 2/01/1891). De acordo com Antunha (1980, p.88), os estabelecimentos particulares, naquele momento, reivindicaram o direito de realização dos exames preparatórios e da expedição dos certificados e diplomas correspondentes.

Ainda na visão de Antunha (1980), a alteração do Decreto 232-H, de 2/01/1891 modificou o projeto inicial de Benjamin Constant, na medida em que concedeu, às escolas particulares, o direito à equiparação. “Na realidade, mais do que uma mudança, o que este simples dispositivo permitia implicitamente era uma total inversão dos projetos iniciais do reformador” (p.89).

Em 1901, os Decretos Federais nº. 3890, de 01/01 e o nº. 3914, de 26/01 deram continuidade ao regime de equiparação concedido às escolas particulares e estaduais, iniciando, dessa maneira, uma segunda reforma republicana, que foi denominada Eptácio Pessoa. Esta reforma regulamentava as funções de fiscalização federal e definia o poder de atuação do governo, mantendo o exame de madureza e não modificando o sistema de exames propostos pela reforma Benjamin Constant.

De acordo com Peres (1973), a Reforma Eptácio Pessoa, assim como a Benjamin Constant não conseguiram implantar o regime de estudos seriados, pois os exames

preparatórios continuavam a ser a opção mais procurada pelos candidatos ao ensino superior.

De 1890 a 1911, os exames preparatórios continuaram habilitando candidatos ao ensino superior, apesar de todas as críticas recebidas. No projeto inicial da Reforma Benjamin Constant, estes exames seriam extintos, porém, a imprecisão na legislação da época em relação ao início do exame de madureza, como destaca Antunha (1890), foi uma variante importante para a prorrogação dos mesmos, isto é, os Artigos 80 e 81 do Decreto n°. 981 e o artigo 106 do Dec. n°. 1075 estabeleceram que os parcelados continuassem até o ano de 1895. Desse modo, os exames de madureza entrariam em vigor no ano seguinte, porém, o artigo 105 deste último Decreto definia que o plano de ensino do Ginásio Nacional, dentro dessa nova proposta, seria iniciado em 1891, de modo que somente no ano de 1897 a primeira turma estaria habilitada para a realização do exame de madureza que ocorreu em 1898.

A prorrogação do exame de madureza ocasionou sérios problemas aos ginásios estaduais, conforme afirma Antunha (1980), pois esses estabelecimentos, ainda que se organizassem dentro das prerrogativas federais, deveriam esperar até 1895 para terem direito à concessão estipulada pelo Artigo 38 do Decreto n°. 981.

1.3 As Expectativas Sociais das Famílias

No ano de 1898, dois candidatos ao ingresso no Primeiro Gymnasio da Capital fizeram, em seus exames de admissão, uma atividade escrita intitulada *Produção de um texto*. Tratava-se da elaboração de uma carta cujos destinatários foram, hipoteticamente, pessoas de suas famílias. Um deles, Roberto, elegeu a própria mãe para ser a receptora de sua mensagem:

Querida mamãe.

O meu maior desejo é que esta a encontre gosando saúde e felicidade em companhia da minha idolatrada irmã, que prestei o exame de sufficiencia do Gymnasio do Estado, enchendo-me de alegria e vejo agora abrir-se o futuro de poder amparar a senhora e minha amada família. Já que meu coração debilhado em alegrias vou cursar as aulas deste estabelecimento, e hei de fazer os maiores esforços para aclarar-me e então poderei com gosto fazer a senhora descansar. Reconheço seus imensos sacrificios para um dia sermos gentes e sahermos corresponder e agradecer seus sacrificios. Pretendo minha mãe empregar meus maiores esforços para estudar e logo hir com a senhora para agradecer seus sacrificios. Creio pois que a senhora a de contentar-se e no mais lançar suas bênções sobre este seu filho que muito lhe estima e idolatra. (Exame de Admissão - 28/03/1898).

Já Oscar Corrêa Vasques optou por escrever a seu tio Felício:

participo-lhe que estou fazendo exame de sufficiencia no Gymnasio de S. Paulo e tenho a certeza que se passar nestes exames matricula-me no Primeiro anno. Desejo matricular-me neste estabelecimento para estudar direito, acho que é a melhor carreira que posso fazer pois o Joãozinho vai estudar para engenheiro, o Arlindo para médico, e eu para direito. Desejo que esta va encontrar o snr e todas as crianças em perfeita saúde. (26/03/1898).

Nesses dois relatos, tornam-se nítidas as projeções que as famílias faziam em torno do ensino secundário. Os candidatos Roberto e Oscar, por meio de seus textos, expressaram valores, cada um a seu modo, do que poderia significar o ingresso no

Primeiro Gymnasio da Capital. Para o primeiro, a vaga na instituição e a continuidade de sua escolarização poderiam representar a possibilidade de melhoria de sua condição de vida, bem como da sua família, tomando como perspectiva a questão econômica. Para o segundo, tratava-se de um caminho a ser seguido para a realização do curso de Direito.

É válido ressaltar que Roberto e Oscar não eram os únicos a pensarem assim, pois no Brasil, em fins do século XIX e início do século XX, a escolarização constituiu-se, de fato, como uma via de ascensão social para alguns e como meio de permanência do *status quo* para outros.

Engenharia, Medicina e Advocacia tornaram-se as profissões mais importantes no século XIX no Brasil, de modo que ser médico, advogado ou engenheiro significava diferenciar-se da grande maioria da população, que era composta por escravos. Por isso, a realização dos Cursos Jurídicos (Recife e São Paulo), bem como o estudo nas Escolas de Medicina (Salvador e Rio de Janeiro) e de Engenharia Civil e Militar (Rio de Janeiro)³² se constituíram como uma possibilidade concreta de ascensão social. É nesse momento que o *status* de “doutor” é legitimado e, portanto, valorizado socialmente. Estudos como o de (Coelho, 1999); (Carvalho, 2003) e (Haidar, 1972), por exemplo, indicam as expectativas das famílias em torno de determinadas profissões. De acordo com esses autores, a educação superior no período imperial foi um poderoso instrumento de unificação da elite brasileira e, mais do que isso, se consolidou como o principal passaporte para o exercício de cargos no Estado brasileiro.

Coelho (1999), em seu estudo sobre as áreas de Medicina, Engenharia e Advocacia, enfatizou os mecanismos acionados historicamente à construção de um campo de saber sobre uma dada prática profissional. O termo profissão, de acordo com esse autor, sofreu alterações durante o tempo e, por isso, apresenta uma natureza polissêmica. Tal termo, utilizado no século XVII por *Padre Antônio Vieira*, significava adesão pública a um credo religioso. Já no século XIX, apareceu no *Dicionário da Língua Portuguesa*, de Moraes Silva, definido como “declaração pública”, “voto” e “ofício”. Para Coelho (1999, p. 25), a característica principal da definição de uma profissão é a sua dimensão corporativa, que é

³²O investimento em escolas de nível superior somente se realizou com a chegada da corte portuguesa em 1808. A Real Academia dos Guardas-Marinhas foi criada em 1808 e a Academia Real Militar em 1810. Entre os anos de 1813 a 1820, foram organizadas as Escolas de Medicina no Rio de Janeiro e em Salvador e a de Belas Artes. Em 1828, foi fundada a Faculdade de Direito em São Paulo e, em 1854, o Curso Jurídico de Olinda foi transferido para a cidade de Recife. Na Província de Minas Gerais, no ano de 1839 foi inaugurada a Escola de Farmácia e, em 1876, a Escola de Minas. Já na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1858, foi criada a Escola Central para a realização da Engenharia Civil, cujo modelo pedagógico foi inspirado na Escola Politécnica da França.

manifestada, cotidianamente, pela forma como determinados profissionais se organizam coletivamente para garantirem seus interesses.

Em *Sobrados e Mocambos*, de Gilberto Freyre (2003), evidencia-se que o surgimento da figura do bacharel em Direito, assim como a do mulato se constituíram como elementos de diferenciação social na sociedade brasileira no século XIX. Em sua visão, tanto o bacharel quanto o mulato contribuíram, significativamente, para a mudança estrutural da sociedade rural e patriarcal³³, demonstrando, assim, que novos valores foram agregados à sociedade oitocentista. Freyre (2003, p.712) relata que a valorização social no período imperial começou a ser calcada em novas bases, de modo que o bacharel em direito tornou-se uma das insígnias desse tempo. Um exemplo dessa valorização pode ser observado através das histórias dos jovens filhos ou netos de ‘mascates’, que saíam do Brasil, bacharelavam-se na Europa e, ao voltarem, eram tidos como iguais aos filhos da aristocracia brasileira.

A valorização social do bacharel em Direito esteve associada diretamente aos benefícios que o título de ‘doutor’ poderia proporcionar aos indivíduos naquele momento. Como bem observa Carvalho (2003, p.37), os altos postos da burocracia no Estado Imperial foram ocupados por bacharéis e juristas formados, principalmente, em Coimbra, ou seja, a titulação era porta de entrada para a ocupação de um cargo ou uma posição nesse Estado. “A elite brasileira, sobretudo, na primeira metade do século XIX, teve treinamento em Coimbra, concentrando formação jurídica, e tornou-se, em sua grande maioria, parte do funcionalismo público, sobretudo da magistratura e do Exército” (p. 37). Além dessa, duas outras instituições de ensino foram responsáveis pela formação da elite; a Real Academia de Marinha e o Colégio dos Nobres, ambas de origem militar.

De acordo com Carvalho (2003), a educação superior deve ser destacada, ao considerar-se o período imperial, uma vez que foi a grande responsável pela unificação da elite brasileira, em outras palavras, a formação superior era uma condição de ingresso e também de pertencimento à elite. Constituiu-se, portanto, como o treinamento necessário para a ocupação de postos na sociedade.

³³ Freyre (2003) afirma que o desprestígio dessa sociedade consolidou-se, definitivamente, com a presença dos “bacharéis e doutores que iam chegando de Coimbra, de Paris, da Alemanha, de Montpellier, de Edimburgo” e, posteriormente, das Faculdades brasileiras: Direito, Medicina e Engenharia. (p.712).

Talvez estejam nessas informações as explicações ou justificativas necessárias para a compreensão da corrida por títulos, por grande parte dos jovens, durante a segunda metade do XIX e início do século XX. Busca essa que foi alvo de intensas críticas por parte dos governantes e pelos representantes do ensino superior, uma vez que ambos alegavam a falta de preparo dos ingressantes nessa modalidade de ensino.

No Estado de São Paulo, por exemplo, no processo de implantação e consolidação do Primeiro Gymnasio da Capital, Cesário Motta Jr. e Alfredo Pujol, ambos Secretários de Estado em São Paulo, além de Eduardo Carlos Pereira e Miguel Alves Feitosa, diretores do Gymnasio da Capital, relatavam, insistentemente, o despreparo dos jovens candidatos ao ensino superior, culpabilizando as famílias que optavam, em sua grande maioria, pela ‘via mais rápida’ de acesso a esse ensino, ou seja, por meio dos exames parcelados.

No início da República, os cursos de Engenharia e de Medicina, que no período imperial eram bem menos procurados pelos filhos das elites, passaram a adquirir uma valorização na sociedade do mesmo modo que o tradicional curso Jurídico. É possível considerar, a partir desse fenômeno, que as formas de treinamento da elite se ampliaram e modificaram a partir da urbanização e também da industrialização ocorridas nos centros urbanos naquele momento.

O levantamento de informações a respeito das fichas cadastrais dos alunos que freqüentaram o Primeiro Gymnasio da Capital, da fundação, em 1894 a 1913 revela a permanência pelo interesse por cursos Jurídicos, de modo que casos como o de Jorge Americano, Eduardo Paes de Barros, Gustavo Paes de Barros e Júlio Prestes de Albuquerque, entre outros, referendaram tal preferência, apesar de que nesse período também começava a existir uma ascendência em relação à Engenharia, que era ministrada na Escola Politécnica. Assim, o ensino secundário, como etapa da escolarização destinada, historicamente no Brasil, à preparação para o ensino superior, precisou ser reorganizado em seus princípios e fins para atender a novas expectativas, uma vez que o ensino superior também passava por mudanças.

A literatura educacional produzida a respeito desse período tem enfatizado a preferência das famílias pela realização dos exames preparatórios ao invés do curso ginásial, revelando, assim, que as proposições do governo eram conflitantes em relação aos interesses de boa parte da sociedade. Percebe-se, com essas práticas, que o ensino superior constituiu-se como um dos objetivos principais da elite da época, uma vez que o mesmo figurava como garantia de manutenção do poder.

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da idéia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina (Chervel, 1990, 182).

CAPÍTULO II

A implantação do Primeiro Gymnasio da Capital no Estado de São Paulo

Este capítulo trata da análise dos procedimentos adotados pela Secretaria de Negócios do Interior do Estado de São Paulo no período de 1892 a 1900, no tocante à implantação do Primeiro Gymnasio da Capital, bem como sua equiparação ao Ginásio Nacional. As discussões dos professores realizadas nas reuniões da Congregação de Ensino e a atuação do diretor no processo de organização desta instituição foram problematizadas no intuito de verificar como as reformas educativas foram materializadas no espaço da escola.

2.1 As medidas adotadas para a implantação do *Gymnasio*

O *Primeiro Gymnasio*³⁴ da Capital foi criado pela Lei nº 88 de 1892, porém sua implantação definitiva ocorreu somente no ano de 1894. Quando inaugurado, começou a funcionar provisoriamente na Rua da Boa Morte, no antigo prédio da Escola Normal³⁵. Apesar de ter existido todo um planejamento, conforme ressaltou Cesário Motta Jr. ao afirmar que “o hábil arquiteto, dr. Ramos de Azevedo incumbiu-se de organizar um plano do novo edifício, que deverá ser construído nas imediações da Escola Polytechnica, onde também se edificaram as outras Escolas e Laboratórios”, (Relatório, 1895), o *Gymnasio* continuou a funcionar de forma precária, isto é, sem prédio próprio até 1920, fato que gerou inúmeras críticas por parte dos educadores, alunos e comunidade em geral em relação a atuação dos governantes.

A Lei nº. 88 determinava, em seu Art. 21, que caberia ao Governo a definição dos critérios para a admissão dos alunos, as orientações sobre a divisão das matérias pelo curso e a contratação do número de professores e outros funcionários necessários ao ensino e à administração. Em relação à organização das matérias de ensino, esse artigo prescreveu que o “encadeamento lógico” e a “gradação” deveriam fazer parte da estruturação do curso secundário. Isso significava, na prática, que as matérias deveriam ser distribuídas pelos anos do curso ginásial, obedecendo a esses princípios.

Nesse sentido, Bernardino de Campos, então Presidente do Estado, solicitou à Comissão de Instrução Pública a elaboração de um projeto que convertesse o Curso Anexo à Faculdade de Direito no *Primeiro Gymnasio*. Na Câmara, os deputados Gabriel Prestes e Alfredo Pujol, membros da Comissão de Instrução Pública, elaboraram o projeto de Lei que autorizava um acordo entre o governo estadual e federal para a realização da transferência do ensino secundário. Constava, nesse projeto, que os professores do Curso Anexo, cujas cadeiras de ensino coincidissem com as do *Gymnasio*, poderiam ser aproveitados nessa nova instituição. O projeto foi encaminhado ao Senado, que também votou favoravelmente ao aproveitamento dos professores do Curso Anexo, promulgando, naquela ocasião, a Lei n.º 181, de

³⁴ Segundo Antunha (1980), a expressão ginásio passou a ser utilizada para designar ensino secundário a partir da reforma de Benjamin Constant. Este termo substituiu as expressões “ateneu”, “colégio” e “liceu”, que eram fortemente utilizadas no período imperial.

³⁵ No ano de 1898, o *Gymnasio* foi transferido para o Palacete da Travessa da Glória e, em 1901, para o Liceu de Artes e Ofícios, onde continuou a funcionar, de forma improvisada, até 1920. Sobre esse assunto, ver Nadai (1987).

18/08/1893, que definia as responsabilidades do Estado e da União no tocante à manutenção e ao financiamento do ensino secundário no Estado de São Paulo.

Essa Lei determinava que, especificamente, o Estado deveria ser responsável pela folha de pagamento dos profissionais que atuavam nesse ensino, inclusive dos aposentados, enquanto que a União cederia apenas algumas salas na Academia de Direito para que o Gymnasio funcionasse.

Naquela ocasião, o Secretário de Negócios e do Interior Cesário Motta Jr. se posicionou radicalmente contra essa Lei e afirmou que o Estado de São Paulo “ficaria com um pessoal oneroso, e até agora regido por um regulamento federal e, portanto sem a necessária fiscalização de sua parte”. Um outro motivo ressaltado pelo Secretário foi o fato de o prédio cedido para o Gymnasio ser “insuficiente e exigindo gastos de adaptação, com todas as novas despesas e ainda responsável por serviços passados que não lhe foram prestados” (Rel. 1894).

Diante desse impasse, podemos considerar as tensões entre o Legislativo e o Executivo na viabilização da implantação da educação secundária no Estado de São Paulo. Nessa conjuntura de disputas, é possível compreender a dificuldade para a própria construção de edifícios escolares para a instrução secundária nas décadas iniciais da República.

É possível notar que a implantação dos ginásios no Estado de São Paulo, de acordo com Cesário Motta Jr., não significava uma simples adaptação do que existia em termos de instrução secundária, mas, sobretudo, era a possibilidade da construção de uma educação que de fato fosse capaz de formar a elite dirigente. Por isso, sua defesa e luta pela instituição do modelo de curso ginásial em contraposição à realização de matérias avulsas. Em verdade, o que esse Secretário propunha era um projeto de formação, portanto, de educação, no qual se buscava a modificação dos hábitos e costumes da elite brasileira.

Assim, vale destacar que a atuação de Cesário Motta Jr, Secretário de Negócios do Interior, foi decisiva para a implantação do Primeiro Gymnasio, apesar de todas as dificuldades e dos entraves impostos pelo Legislativo em relação à aprovação de recursos financeiros para a manutenção e construção de prédios escolares. Cabe ressaltar que o problema da falta de recursos públicos destinado à construção de edifícios escolares foi um dos assuntos mais abordados nos Relatórios da Secretária de Negócios e do Interior nos anos iniciais do período republicano.

Ainda no ano de 1893, o Secretário Cesário Motta Jr. nomeou uma comissão de trabalho, formada por Antônio Francisco de Paula Souza (Diretor da Escola Politécnica de São Paulo), Thomaz P. B. Sucesso Galhardo (Funcionário da Diretoria Geral de Instrução Pública), Gabriel Prestes (Diretor da Escola Normal), José Feliciano de Oliveira (Professor de Astronomia da E. Normal) e José Machado de Oliveira (Professor da E. Normal), para a implantar o Primeiro Gymnasio da Capital. Essa comissão foi denominada 1º Congregação Provisória e tinha como objetivo organizar o concurso para a seleção dos professores que trabalhariam no Primeiro Gymnasio.

A indicação do deputado Paula Souza (Diretor da Escola de Engenharia Politécnica) para a composição dessa comissão revela a estratégia adotada por Cesário Motta Jr na viabilização de suas propostas enquanto Secretário, visto que o investimento do Estado na educação secundária não era visto como uma prioridade para boa parte dos parlamentares paulistas. Nesse sentido, a rejeição do projeto elaborado pela comissão de Instrução Pública da Câmara, por parte de Cesário Motta Jr., corrobora essa divergência.

Essa comissão organizou o concurso público para a seleção dos professores que fariam parte do quadro docente do Primeiro Gymnasio da Capital, indicando, dessa maneira, os professores que participaram das bancas examinadoras. Cada banca correspondia a uma cadeira de ensino e era composta por três professores³⁶.

Entre os meses de agosto a outubro de 1894, o Secretário dos Negócios do Interior nomeou os seguintes professores: Sílvio Tibiriça de Almeida, para a cadeira de Português, José de Freitas Valle, para a cadeira de Francês, José Vicente de Azevedo, para a cadeira de Geografia, Luiz Antônio dos Santos, para Latim e Noções de Grego, Alonso da Fonseca Guaianaz, para a cadeira de Antropologia, Psicologia e Lógica, Augusto Baillot, para a cadeira de Aritmética e Álgebra, Oscar Nobiling, para a cadeira de Alemão, João Benthley, para a de Inglês e o Cônego Valois de Castro, para a cadeira de História. Concomitantemente a esse fato, Bento Pereira Bueno foi nomeado como primeiro o diretor do Gymnasio da Capital.

Durante o ano de 1894, coube a esses profissionais a seleção dos demais professores que fariam parte do quadro docente do Gymnasio da Capital. A nomeação de Eduardo Carlos Pereira, para a cadeira de Português, Edmundo Xavier, para Física e Química, Thomaz Itapura Miranda, para História, Alfredo José Caiaffa, para a cadeira

³⁶ Para verificar a relação dos professores que participaram das bancas examinadoras, bem como a data de nomeação dos professores selecionados ver, o quadro “Nomeação de professores do Primeiro Gymnasio da Capital” apresentado nos Anexos.

de Italiano, José Cândido de Souza, para a cadeira de História Natural, Miguel Alves Feitosa, para a cadeira de Geometria e Trigonometria e Eugenio Guilhem, para Mecânica e Astronomia, completaria assim, toda a equipe de professores. Além destes profissionais, os mestres José Pereira de Mello e Manoel Baragiola foram contratados por dois anos para as aulas de Desenho e Exercícios Militares.

Sob a coordenação do diretor Bento Pereira Bueno tais profissionais elaboraram a versão inicial do Regulamento dos Gymnasios do Estado, além de discutirem exaustivamente os criterios de matrícula, a organização do horário, enfim, a forma funcionamento do Gymnasio. O Secretário Thomaz do Bom Successo Galhardo, funcionário da Secretaria de Negócios do Interior, esteve à frente de todo o processo de escrituração dos livros, bem como na organização de todos os registros da instituição.

2.2 O Curso Ginásial

A legislação do período utilizava a denominação de curso para contrapor-se às matérias isoladas, que eram ministradas nos preparatórios. Assim, a defesa da institucionalização do curso seqüencial, em detrimento às práticas difundidas nos parcelados, configurava-se como uma tentativa das autoridades públicas romperem com as formas escolares herdadas do modelo educacional vigente no Império, que, por sua vez, ainda estava presente nos anos iniciais da República.

A partir dos posicionamentos dos reformadores da instrução pública, é possível inferir que o curso significava muito mais do que a aprendizagem de certos conteúdos inerentes às matérias exigidas para o ingresso no ensino superior. Tratava-se, de fato, da definição e articulação de todo o processo de escolarização, que era iniciado por meio da explicitação das finalidades educativas e consolidado a partir da construção das formas de avaliação e do gerenciamento de todo o processo educativo. Nessa nova proposta de educação, a experiência escolar se tornava uma necessidade para a concretização dos fins e dos objetivos propostos, por isso, a simples realização de matérias foi duramente criticada sob a argumentação de sua incapacidade de contribuir para a construção de novos comportamentos e valores sociais.

Nos preparatórios, os alunos eram independentes para montarem seus planos de estudos de acordo com seus interesses, isto é, determinavam a quantidade de matérias que seriam feitas por ano e em que local iriam realizá-las. Já nas escolas secundárias, oficiais ou particulares, equiparadas ao modelo do Ginásio Nacional, os alunos tinham um horário a cumprir, deviam freqüentar as aulas e fazer os exames finais.

Apesar de todas, as críticas os exames parcelados, avulsos ou preparatórios permaneceram como possibilidade de acesso ao ensino superior durante toda a República Velha, constituindo-se como uma alternativa atraente às famílias dos candidatos, como já fora exposto no capítulo I.

Um levantamento sobre as críticas aos exames revelou que sua oposição vinha das Academia de Direito e das Escolas de Medicina e Engenharia, do Ginásio Nacional, das escolas oficiais equiparadas e de alguns representantes do poder executivo e legislativo³⁷.

Em um relatório enviado ao Diretor da Instrução Pública em 1895, o diretor do Primeiro Gymnasio da Capital, Eduardo Carlos Pereira³⁸, que também era lente catedrático de Português, registrou o pensamento da Congregação de Ensino ao afirmar que a possibilidade de substituição dos exames parcelados pelo sistema de aprovação por conjunto de notas, bem como a realização dos exames finais em cada série (exames de madureza³⁹), além da reorganização do curso ginásial poderiam contribuir de forma decisiva para a “disciplina intelectual” dos alunos, na medida em que garantiriam resultados mais seguros quanto à apropriação do conhecimento. Na perspectiva desse diretor, somente a realização das disciplinas não seriam suficientes para garantir que houvesse uma mudança de postura, por isso, a necessidade da instituição do curso ginásial.

³⁷ Haidar (1972) apresenta vários fragmentos referentes às críticas aos exames parcelados, as quais vinham da Faculdade de Medicina da Bahia e também de representantes dos poderes legislativo e executivo. Nadai (1987) também apresenta alguns trechos, oriundos dos relatórios dos secretários dos negócios do interior do estado de São Paulo, que versavam sobre tal tema. Peres (1973) em sua tese privilegia a análise do lugar de produção dos discursos em prol dos exames parcelados e os contrários a eles.

³⁸ No primeiro ano de funcionamento do Primeiro Gymnasio da Capital, o diretor interino Eduardo Carlos Pereira encaminhou à Diretoria de Instrução Pública um relatório detalhado do trabalho realizado nessa instituição de ensino. Na apresentação desse documento, procurou esclarecer ao Secretário que seus relatos incidiram basicamente sobre três tópicos: histórico dos trabalhos efetuados, as necessidades do ensino e, por último, as alterações necessárias ao Regulamento dos Gymnasios.

³⁹ Os exames de madureza foram introduzidos pela Reforma de Benjamin Constant, a partir do ano de 1890. Deveriam ser realizados ao término do curso ginásial e tinham por objetivo a “verificação da cultura intelectual do aluno”. Estes exames foram extintos em 1901 por meio do Código Epitácio Pessoa e, segundo informa Antunha (1980), não chegaram a ser implantados, assim como várias das propostas de Constant.

Em relação às críticas recebidas quanto à extensão do curso ginásial (6 anos), assim como quanto às repetições e ao exame de madureza, Cesário Motta Jr. argumentou que:

é preciso que nossos concidadãos se convençam de que o Gymnasio não se propõe a dar exames simplesmente; si o mestre não pode concluir o curso não se farão exames finais naquella matéria, como acontece em outros estabelecimentos, onde sem estudar parte da matéria, fica o alumno aprovado nella. Si, no final do curso, o alumno não conhecer regularmente todas as que aprendeu, terá de repetir as que ignorar; sem o que não obterá regalias (Cesário Motta Jr, 1895, Relatório).

Fica evidente que nessa proposta de organização do secundário pretendia-se a legitimação do curso seqüencial como o único modelo capaz de habilitar, de maneira eficiente, todos aqueles que desejassem o ingresso no ensino superior. Nessa concepção, os alunos deveriam freqüentar uma instituição escolar todos os dias, além de cumprir rigorosamente todas as atividades propostas pelos professores.

Em seu discurso, Cesário Motta Jr. buscou respaldo nas proposições de Jayme Moniz. Influenciado pelas idéias desse conselheiro português, Motta defendeu também que o mais importante não era o tempo de estudo destinado à transmissão de certos conteúdos, mas sim, o tempo da aprendizagem do aluno. (Relatório, 1895).

De acordo com esses preceitos, o curso do Gymnasio foi organizado de forma seqüencial e legitimou a realização da divisão dos conteúdos por meio de matérias de ensino sob a forma de cadeiras. Nesse período, o termo *cadeira de ensino* era designado para a definição do cargo do professor e a *matéria* referia-se aos conteúdos de ensino, ou seja, as disciplinas escolares.

A Lei n.º 88 determinava que a duração do curso ginásial seria de 06 anos, sendo que nos quatro anos iniciais as matérias eram comuns a todos os alunos e nos dois anos finais, haveria uma divisão do ensino em científico ou literário.

As matérias do curso comum eram formadas por Moral e Educação Cívica, Português, Francês, Inglês ou Alemão, Latim e Noções de Grego, História e Geografia, Cosmografia, Aritmética Elementar e Álgebra até as equações de 2º grau, Geometria Plana e no Espaço, Noções de Mecânica, Física e Química Experimental, História Natural, Escrituração Mercantil, Economia Política, Desenho, Caligrafia e Exercícios Ginásticos Militares.

Já as matérias do curso científico eram compostas por Revisão e Complemento da Aritmética e Álgebra, Estudo das Curvas Usuais, Geometria Descritiva, Trigonometria Retilínea, Mecânica Elementar, Astronomia Elementar, Agrimensura. Estudo Complementar da Física, Química e História Natural.

Quanto ao curso Literário, era formado por Filosofia, História da Civilização, Latim, Grego e Literatura Portuguesa, Francesa, Inglesa ou Alemã, além da continuação do estudo dessas Línguas.

Da promulgação dessa Lei à construção dos Regulamentos dos Gymnasios (1895, 1897 e 1900), é possível perceber algumas mudanças em relação à nomenclatura de algumas matérias de ensino, bem como a junção ou a criação de cadeiras. Mudanças essas que revelam o próprio processo de configuração das disciplinas escolares. Além disso, as matérias de Moral e Educação Cívica, Escrituração Mercantil e Caligrafia, previstas tanto na Lei n. 88, quanto no Decreto 144-B, não fizeram parte do curso ginásial e outras foram transformadas em conteúdos a serem ministrados no interior de outra matéria, como no caso do “Estudo das Curvas Usuais”, transformado em um tópico a ser desenvolvido em Trigonometria e Geometria. Assim, quanto à Literatura, que no Regulamento de 1895 aparecia como parte da matéria de Português em 1900, passa a ser considerada uma matéria específica, que deveria ser desenvolvida nos anos finais do curso ginásial.

A Geografia, que nos Decretos n.º. 144-B e n.º. 293 fazia parte da cadeira de ensino de História, a partir do Decreto n.º. 858 se separa desta última e passa a ser apresentada como Geografia e Cosmografia. É pertinente considerar que essas alterações, ocorridas no interior das disciplinas escolares, indicam, de certa forma, uma reorganização dos saberes em prol de novos objetivos educacionais.

A distribuição das respectivas matérias pelos anos do curso ginásial e a definição do horário de funcionamento do Primeiro Gymnasio da Capital objetivavam o atendimento dos princípios prescritos nas reformas educativas e se relacionavam diretamente às finalidades estipuladas para o ensino secundário. Nesse sentido, a matéria Escrituração Mercantil, apesar de ter sido prescrita na Lei n.º. 88 e no Decreto 144-B, não fez parte desse ensino, que historicamente esteve voltado à formação do espírito, portanto, sem nenhuma relação direta com a prática profissional.

Quadro 2.1 – Distribuição das Matérias pelo Curso do Gymnasio em 1895

1º ano	2ºano	3º ano	4ºano	5º ano	6º ano
Aritmética e Algebra	Aritmética e Álgebra	Aritmética e Álgebra	Aritmética e Álgebra	Aritmética e Álgebra	Aritmética e Álgebra
		Geometria e Trigonometria	Geometria e Trigonometria	Geometria e Trigonometria	Geometria e Trigonometria
Geografia e Cosmografia	Geografia e Cosmografia	Geografia e Cosmografia	Geografia e Cosmografia	Geografia e Cosmografia	Geografia e Cosmografia
Português	Português	Português	Português	Português	Português
Francês	Francês	Francês	Francês	Francês	Francês
		Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
		Alemão	Alemão	Alemão	Alemão
	Latim e Noções de Grego	Latim e N. de Grego	Latim e Noções de Grego	Latim e Noções de Grego	Latim e Noções de Grego
			Italiano	Italiano	Italiano
História do Brasil	História do Brasil	Hist. Brasil	História do Brasil	História do Brasil	História do Brasil
		História	História	História	História
		Física e Química	Física e Química	Física e Química	Física e Química
		Química			
		Hist. Natural	História Natural	História Natural	História Natural
				Mecânica e Astronomia	Mec. e Astronomia
Desenho	Desenho	Desenho			
Gymnastica e Exercios militares e Jogos phisicos	Gymnastica e Exercios militares e Jogos phisicos	Gymnastica e Exercios militares e Jogos phisicos	Gymnastica e Exercios militares e Jogos phisicos	Gymnastica e Exercios militares e Jogos phisicos	Gymnastica e Exercios militares e Jogos phisicos
Total: 23	Total: 23	Total: 28	Total: 28	Total: 28	Total: 29

De acordo com o artigo 7º do Regulamento de 1900, as matérias e sua carga horária semanal seriam distribuídas pelos seis anos do curso ginásial da seguinte maneira:

Quadro 2.2 : Secção II – Da divisão do Curso

1º ano	2ºano	3º ano	4ºano	5º ano	6º ano
Aritmética	Aritmética			Mecânica e Astronomia	Matemática
	Álgebra	Álgebra	Álgebra	Física e Química	Física e Química
		Geometria	Geometria e Trigonometria		História Natural
Geografia	Geografia	Geografia			Psicologia e Lógica
Português	Português	Português	Português	Literatura	Geografia
Francês	Francês	Francês	Francês		Literatura
Italiano	Italiano	Italiano			Francês
	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
			Alemão	Alemão	Alemão
		Latim	Latim	Latim	Latim
			Grego	Grego	Grego
			História Universal	História Universal	História do Brasil
Desenho	Desenho	Desenho	Desenho		
Total: 17	Total: 18	Total: 18	Total: 24	Total: 24	Total: 29

O ano letivo do Primeiro Gymnasio da Capital, a partir de 1900, passou a ser iniciado em 15 de abril e os alunos deveriam freqüentar as aulas todos os dias da semana, conforme a determinação do Artigo 121. A partir dessas determinações, os professores reiteravam aos alunos a importancia da freqüência às aulas e a necessidade do cumprimento rigoroso da distribuição das matérias e dos horários.

Em 1895, o ensino de Italiano havia se tornado obrigatório, no entanto, a partir das várias observações realizadas pelo diretor Eduardo Carlos Pereira, essa matéria foi retirada do currículo obrigatório, sob o argumento de que o ensino das línguas estavam sobrecarregando o plano de estudos.

Esse diretor defendia, ainda, que a Língua Portuguesa, mais especificamente a Gramática, deveria ser considerada como pré-requisito para o ensino das outras matérias de línguas e por isso deveria ser ministrada no primeiro ano. Em contrapartida, o Alemão deveria ser trabalhado nas séries finais, dada a sua complexidade. É válido observar

também que a Geografia deveria ser ministrada nos primeiros três anos, ao passo que a História Universal entraria no currículo somente a partir do quarto ano.

2.3 O Papel da Congregação de Ensino

Em relação à estrutura de organização da Instrução Pública no Estado de São Paulo verificamos que somente as escolas Secundárias e a Normal, além da Academia de Direito tinham as suas Congregações de Ensino. Era nesses espaços que os professores debatiam as idéias educacionais, emitiam pareceres sobre os projetos educativos da Secretaria dos Negócios do Interior, sugeriam modificações na legislação educacional e discutiam as questões do cotidiano escolar. A coordenação desse trabalho era de responsabilidade do diretor de cada instituição que, durante as reuniões, assumia a coordenação dos trabalhos. Valendo-nos das palavras do lente Alonso Guaianaz da Fonseca, podemos definir que a Congregação de Ensino era, antes de mais nada, uma corporação.

Durante a Primeira República, as Congregações de Ensino dos Ginásios eram compostas somente pelos professores catedráticos e pelo diretor, sendo vedada à participação dos auxiliares de ensino, mestres e demais funcionários. No processo de configuração dos ginásios estaduais, coube a essa instância discutir e propor projetos sobre questões referentes ao processo de ensino. Podemos afirmar, dessa maneira, que as Congregações de Ensino constituíam-se como uma importante esfera de poder dentro da Instrução Pública daquele momento.

Como o *Primeiro Gymnasio da Capital* foi criado em 1892, mas somente instalado no ano de 1894, a Secretaria de Negócios do Interior promulgou o Decreto n. 144-B (Regulamento para a Instrução Pública do Estado de São Paulo) determinando, por meio de seu Artigo 263, que caberia à Congregação da Capital, isto é, do *Primeiro Gymnasio da Capital*, a organização do regulamento interno de todos os ginásios do Estado de São Paulo e, posteriormente, seu encaminhamento ao governo por intermédio do Conselho Superior de Instrução Pública.

A Congregação de Ensino do Gymnasio da Capital, em cumprimento ao referido Decreto, elaborou o Primeiro Regulamento do Gymnasios do Estado de São Paulo entre os anos de 1894 e 1895 (Decreto n°. 293, 22/05/1895).

No ano de 1897, a Secretaria de Negócios do Interior publicou o Segundo Regulamento dos Gymnasios, que também foi redigido pelos professores do Gymnasio da Capital. Nesse documento são apresentados os programas de ensino de todas as cadeiras e suas respectivas matérias (Decreto n 293, 12/12/1897).

O Terceiro Regulamento, datado de 1900, foi publicado de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Ministério dos Negócios e do Interior, pois o Primeiro Gymnasio da Capital já era equiparado ao Ginásio Nacional e, portanto, tinha que seguir as orientações do Ginásio Nacional sob pena de perder a concessão (Decreto n°. 858, 14/12/1900).

No Regulamento de 1895 estava estipulado que caberia à Congregação do Ensino:

1) a escolha dos Compêndios, a organização dos Programas de Ensino, dos horários e do funcionamento das aulas, de acordo com o disposto no Art. 12.

2) a ciência do quadro geral das faltas dos alunos, determinando as perdas de ano por freqüência, o julgamento dos delitos disciplinares;

3) a eleição de oradores para as solenidades como, por exemplo, a entrega de títulos aos alunos;

4) a organização dos trabalhos acerca da instrução pública sempre que o governo exigir, bem como a emissão de pareceres e informações que lhe forem requisitados;

5) a nomeação de comissões para exames, a resolução dos casos omissos neste regulamento, sujeitando suas deliberações a aprovação do governo;

6) o envio de sugestões à Secretaria dos Negócios do Interior a respeito de reformas educativas.

Além disso, coube à Congregação do Primeiro Gymnasio da Capital a organização dos programas para o concurso de professores do Gymnasio de Campinas e do de Ribeirão Preto. As atribuições da Congregação também foram explicitadas no Artigo 27 do Regulamento de 1900, que destacou, como suas competências: :

1) a adoção e aprovação dos compêndios a serem utilizados pelos lentes;

2) o julgamento dos delitos disciplinares;

3) a organização dos trabalhos sobre a instrução pública, sempre que o governo exigir;

4) o auxílio aos diretores para que nos ginásios fosse garantido “um excelente regime disciplinar” e a polícia escolar fosse exercida com a maior regularidade.

5) a eleição de um representante para ser o orador nas solenidades oficiais da instituição

O Regulamento explicitava, ainda, em seu Art. 28, que as reuniões da Congregação de Ensino deveriam ocorrer sem prejuízo às aulas dos alunos, ou seja, deveriam ser realizados fora do horário das aulas.

Cinco anos separam o primeiro regulamento do segundo. Em um primeiro momento, houve uma ênfase maior nos aspectos organizacionais de funcionamento da Congregação, isto é, no detalhamento de como se realizaria as reuniões, ao passo que, posteriormente, isto é, no Segundo Regulamento, predominou a explicitação da atuação do diretor e sua relação com os demais membros da Congregação.

De acordo com o Regulamento de 1895, as sessões da Congregação seriam de caráter ordinário, ocorrendo no segundo dia útil de cada mês, e também extraordinário, mediante a convocação do diretor do Gymnasio. As sessões somente aconteceriam se a maioria dos membros estivesse presente e deveriam ser lavradas pelo Secretário do Gymnasio, sendo a sua abertura de responsabilidade exclusiva do Diretor.

Nas sessões da Congregação, cada membro poderia fazer uso da palavra até duas vezes por assunto e, excepcionalmente, os relatores das comissões poderiam pronunciar-se por três vezes. (Art. 20). Se algum membro (professor) não respeitasse esse critério, o diretor poderia interromper sua fala. Além disso, nas situações de empate, competia ao diretor a decisão. (Art. 19).

Quanto à definição da competência das Congregações de Ensino, observamos algumas mudanças prescritas nos citados Regulamentos. A primeira delas se refere ao uso e adoção de compêndios no ensino secundário. O Regulamento de 1895, por meio de seu Artigo 21, Inciso 1º, prescrevia que a adoção de compêndios e programas de ensino deveria ser efetuada de acordo com o Art. 12, que determinava, por sua vez, que o ensino seria ministrado por meio de compêndios e programas aprovados anualmente pela Congregação e aceitos pelo diretor. Nesse sentido, fica evidente que as decisões da Congregação passavam pela aceitação do diretor do Gymnasio.

Cabe observar que o Regulamento de 1900 apresentou uma alteração acerca da competência para a adoção e aprovação dos compêndios. Assim, o Artigo 26, estipulava que a escolha e adoção de compêndios de ensino seria atribuição exclusiva da Congregação de Ensino.

Outro aspecto a ser mencionado é a apresentação detalhada das obrigações do Presidente nas reuniões da Congregação, conforme prevê o Regulamento de 1900.

Ao presidente competia manter a devida ordem observando os seguintes critérios: dar a palavra sucessiva e isoladamente aos que a pedirem sobre os assumptos em discussão, declarar encerrada a discussão, a requerimento de qualquer lente, ou a seu prudente arbítrio, quando julgar suficientemente elucidado o assunto, chamar a ordem e cassar a palavra aos que dela usarem inconvenientemente, suspender a sessão quando for desatendido e levar o fato ao conhecimento do governo todas as circunstancias. (Art. 27)

Nesse trecho, é possível perceber que havia a intenção de estabelecer orientações de como o presidente deveria agir na condução das discussões. O Regulamento de 1900 apresentava o que era de competência da Congregação e o que caberia ao presidente que, no caso, era o diretor da instituição. Em contrapartida, o Regulamento de 1895 priorizava a apresentação da organização dos trabalhos, o que aparece em seus Artigos 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20 e a competência da Congregação, em seu artigo 26.

As discussões e os encaminhamentos da Congregação estão registrados nas Atas das Reuniões da Congregação. De agosto a dezembro de 1894, os professores participaram de quatorze reuniões para a elaboração do Regulamento dos Gymnasios do Estado de São Paulo e também para a tomada de decisões quanto às definições das matrículas dos alunos, a distribuição das matérias de ensino pelo curso e, finalmente, a fixação dos horários de funcionamento do Gymnasio.

A 1ª Sessão, realizada em 19/08/1894, foi presidida pelo diretor Bento Pereira Bueno e visou a definição dos critérios relativos às matrículas dos alunos. A Congregação indicou à Secretaria de Negócios do Interior, a adoção das medidas sobre a inscrição dos interessados em realizar os exames de suficiência e a autorização para as matrículas dos possíveis alunos nos diversos anos do curso ginasial. Em caráter excepcional, a Congregação de Ensino aprovou o recebimento de comprovantes, para efeito de matrícula, dos candidatos provenientes dos exames parcelados ou das escolas secundárias particulares.

A discussão sobre os critérios de organização dos exames de suficiência do 1º ano foi pauta da 2ª Sessão, realizada em 09/10/1894. O lente Cônego José Valois de Castro fez uma proposta sobre a organização dos exames, propondo, inclusive, a data

para a realização da bancas de avaliação o que foi aceito por todos. Dessa maneira, ficou estipulada, pela Congregação, a data da realização dos exames (15/11/1894), a composição das mesas examinadoras e a quantidade de professores que fariam parte desse trabalho.

Na 3ª sessão, ocorrida em 20/10/1894, o diretor fez a abertura dos trabalhos, leu um ofício do Secretário dos Negócios e do Interior, no qual se convidava os professores do Gymnasio para a inauguração da estátua do General Osório e submeteu à discussão as diversas solicitações de matrícula ao 2º e 3º ano. Alguns professores se manifestaram contra o ingresso de alunos no 2º ano, mesmo com o diretor esclarecendo que, excepcionalmente para a matrícula, seriam aceitos comprovantes emitidos no Curso Anexo à Faculdade de Direito. Nesse contexto, o professor João Bentley fez uma proposta de conciliação entre a direção e os membros que se posicionaram contra, sugerindo que os pedidos fossem aceitos, mas os alunos não estariam desobrigados à frequência das aulas. Um caso que foi motivo de discussão refere-se à solicitação de matrícula de João Fábio Ferraz, para o 3º ano, que foi negada, sob a justificativa de que o requerente apresentou certificação não emitida por estabelecimentos oficiais de ensino.

A discussão sobre a construção do Primeiro Regulamento dos Gymnasios durou quatro sessões (da 4ª a 9ª sessão da Congregação) e foi encerrada em 28/11/1894, quando a Congregação encaminhou o projeto para o parecer do governo e para a sua respectiva publicação. Durante essas reuniões, os professores discutiram questões acerca das atribuições e competências da Congregação de Ensino e, também, sobre o horário das aulas, a distribuição das matérias nos anos do curso ginásial, a relação entre o diretor e os professores no espaço da Congregação e a organização dos concursos para a escolha dos professores do próprio Gymnasio da Capital.

O diretor iniciou a 4ª sessão, em 31/10/1894, explicitando que seria iniciada a discussão do Regulamento dos Gymnasios com base no Art. 259 do Decreto n. 144-B de 1893 (Regulamento da Instrução Pública) e apresentou, aos professores, o número de aulas expresso no Art. 1 do referido Decreto. Em seguida, o professor Augusto Baillot pediu a palavra para fazer considerações sobre o ensino de sua matéria, no entanto, o diretor o interrompeu justificando que, em momento oportuno, essa questão seria discutida e que o foco da reunião era a discussão das bases de organização do Regulamento.

Bento Pereira Bueno deu continuidade à leitura do Regulamento da Instrução Pública de 1893 e os professores fizeram diversos questionamentos, dentre os quais o próprio papel da Congregação de Ensino em relação à Lei n.º. 169 de 07/08/1893 e ao Decreto n. 144-B, Artigo 259 de 27/11/1893, conforme a reprodução a seguir:

Suscita-se a saber se dispondo o Art. 14 da Lei n.º. 169 de 07/08/1893 que na regulamentação dessa lei si fará a distribuição das matérias pelos seis anos de curso e si estando a Congregação encarregada de fazer esse Regulamento na parte relativa aos Gymnasios do Estado, como prescreve o Artigo 259 do Regulamento de 27/11/1893 deve ela cingir-se da distribuição já feita no Título IV, Cap. 1 desse Regulamento ou tem a liberdade para portar-se das bases ali consignadas e elaborar o Regulamento em sujeitar-se as disposições do Título e Capítulo citado. (Ata da Congregação, 4ª sessão, 30/10/1894)

O diretor Bueno enviou um ofício à Secretaria dos Negócios do Interior solicitando esclarecimentos sobre essa questão. Na sessão seguinte, leu a resposta enviada pela Secretaria, na qual se ratificou a competência da Congregação de Ensino do Gymnasio para a realização das devidas alterações. Com isso, nomeou professores para a organização das matérias no curso de estudos. (Ata da Congregação, 5ª sessão, 03/11/1894.

Cabe registrar que a organização dos trabalhos se dava mediante a criação de comissões que poderiam ser propostas pelo diretor ou indicada pelos lentes catedráticos. Os professores José de Freitas Valle, Silvio Tibiriçá de Almeida, Augusto Baillot e Eugenio Guilhem foram indicados pelo Diretor, na 5ª sessão, realizada em 03/10/1894, para a elaboração de uma proposta de organização da distribuição das matérias, bem como de sua carga horária ao longo dos respectivos anos do curso ginasial na.

Já, na 6ª sessão, o professor Alonso Fonseca indicou os docentes José de Freitas Valle e Silvio Tibiriçá e o Secretário Thomaz do Bom Sucesso Galhardo para a redação e apresentação da versão inicial do Regulamento dos Gymnasios.

A discussão sobre a construção do Regulamento dos Gymnasios foi realizada nas reuniões da Congregação de Ensino durante o ano de 1894 a 1895. A versão inicial desse documento foi encaminhada à Secretaria de Negócios do Interior no mês de dezembro de 1894 e publicada somente em maio de 1895. Durante esse período, a Secretaria fez interferências em alguns tópicos, o que ocasionou críticas por parte de

alguns professores do Gymnasio. As divergências pontuadas nas sessões da Congregação de Ensino foram decorrentes da modificação do horário e da distribuição das matérias de ensino pelos respectivos anos do curso ginásial.

Em dezembro de 1894, Thomaz do Bom Sucesso Galhardo, secretário do Gymnasio, enviou para publicação uma proposta de organização das matérias elaborada pela Congregação do Gymnasio. Esse material apresentava a distribuição das matérias de ensino pelos respectivos anos do curso, assim como estabelecia suas cargas horárias. No entanto, a partir do parecer emitido pela Secretaria dos Negócios do Interior, tal proposta foi modificada, como é possível observar por meio da comparação entre os quadros 2.3 e 2.4:

Quadro 2.3: Horário das Aulas elaborado pela Congregação de Ensino em 1894

Dias	Horas	1° ano	2° ano	3° ano
Segunda-feira	Das 8 às 9 Das 9 às 10 Das 11 às 12 Das 12 às 13	Italiano Desenho Alemão	Aritmética Ginástica Francês Inglês	Português Álgebra História do Brasil Latim
Terça-feira	Das 8 às 9 Das 9 às 10 Das 11 às 12 Das 12 às 13	Aritmética Ginástica Português Inglês	Português Italiano Desenho Alemão	Geometria Chorografia do Brasil Francês Latim
Quarta-feira	Das 8 às 9 Das 9 às 10 Das 11 às 12 Das 12 às 13	Português Italiano Desenho Alemão	Aritmética Português Francês Inglês	Português Álgebra História do Brasil Exercícios Militares
Quinta-feira	Das 8 às 9 Das 9 às 10 Das 11 às 12 Das 12 às 13 Das 13 às 14	Aritmética Ginástica Inglês	Italiano Alemão Ginástica	Geometria Chorografia do Brasil Francês Latim
Sexta-feira	Das 8 às 9 Das 9 às 10 Das 11 às 12 Das 12 às 13	Português Italiano Desenho Alemão	Aritmética Português Francês Inglês	Português Álgebra História do Brasil Latim
Sábado	Das 8 às 9 Das 9 às 10 Das 11 às 12 Das 12 às 13	Aritmética Ginástica Português Inglês	Português Italiano Desenho Alemão	Geometria Chorografia do Brasil Francês Português
Secretaria do Gymnasio de São Paulo, 18 de dezembro de 1894. Secretário Thomaz do Bom Sucesso Gallardo				

Na proposta elaborada pela Congregação de Ensino, o Gymnasio deveria iniciar o seu turno de funcionamento às 9h da manhã. Em relação à distribuição das matérias pelos anos do curso, é possível notar que Italiano e Alemão faziam parte do primeiro ano,

enquanto Francês somente do segundo. Essa proposta não foi aceita pelo Secretário dos Negócios do Interior, que em um ofício dirigido à Congregação do Gymnasio, lido pelo diretor na reunião da Congregação, em 22 de dezembro de 1894, solicitou a construção de outro horário, bem como sugeriu a modificação da matéria Francês para o primeiro ano.

José de Freitas Valle foi um dos professores que se posicionou contra a proposta de colocar o ensino de Francês no primeiro ano. Segundo ele, o ensino de sua matéria não poderia ser ministrado no primeiro ano em vista do método histórico que pretendia utilizar durante as aulas.

Nessa situação específica, observamos que o diretor Bento Pereira Bueno organizou comissões e tentou convencer alguns professores, ainda assim, não obteve o consenso do grupo. Diante desse impasse, a Secretaria dos Negócios determinou que o Gymnasio deveria iniciar o seu turno de funcionamento às 11h e fixou a matéria de Francês no primeiro ano.

Quadro 2.4 : Horário das Aulas em 1895

Dias	Horários dos Intervalos	Horários das Aulas	1º ano	2º ano	3º ano
Segunda-feira	11 às 11¼ 12 ¼ às 12 ¾ Recreio 1 ¾ às 2	10 às 11 11 ¼ às 12 ¼ 12 ¾ às 1 ¾ 2 às 3 3 às 4	Francês Aritmética Hist. do Brasil Desenho	Latim Francês Geografia Português	Português Latim Inglês ou Alemão Geografia Ginástica
Terça-feira	11 às 11¼ 12 ¼ às 12 ¾ Recreio 1 ¾ às 2	10 às 11 11 ¼ às 12 ¼ 12 ¾ às 1 ¾ 2 às 3 3 às 4	Francês Português Geografia Ginástica	Latim Aritmética História do Brasil Desenho	Geometria Inglês ou Alemão Desenho História Universal
Quarta-feira	11 às 11¼ 12 ¼ às 12 ¾ Recreio 1 ¾ às 2	10 às 11 11 ¼ às 12 ¼ 12 ¾ às 1 ¾ 2 às 3 3 às 4	Português Desenho Geografia	Português Francês Geografia Gymnastica	Francês Latim Português Álgebra Hist. do Brasil
Quinta-feira	11 às 11¼ 12 ¼ às 12 ¾ Recreio 1 ¾ às 2	10 às 11 11 ¼ às 12 ¼ 12 ¾ às 1 ¾ 2 às 3 3 às 4	Francês Aritmética Hist. do Brasil Gymnastica	Português Latim Aritmética	Geometria Inglês ou Alemão Latim Geografia Gymnastica
Sexta-feira	11 às 11¼ 12 ¼ às 12 ¾ Recreio 1 ¾ às 2	10 às 11 11 ¼ às 12 ¼ 12 ¾ às 1 ¾ 2 às 3 3 às 4	Francês Geografia Português Desenho	Latim Francês Geografia Gymnastica	Álgebra Português Inglês ou Alemão História Universal Desenho

Sábado	11 às 11¼ 12 ¼ às 12 ¾ Recreio 1 ¾ às 2	10 às 11 11 ¼ às 12 ¼ 12 ¾ às 1 ¾ 2 às 3 3 às 4	Aritmética Português Geografia Gymnastica	Português Aritmética Hist. do Brasil Desenho	Francês Latim Geometria História Universal
Relatório elaborado por Eduardo Carlos Pereira, em 1895, enviado a Alfredo Pujol, Secretário de Estado N. e Interior					

Uma das diferenças entre os dois quadros refere-se à distribuição das matérias de ensino nos respectivos anos. No quadro 2.3, as matérias: Alemão e Italiano estão concentradas no primeiro ano, assim como Inglês. A História do Brasil também faz parte do primeiro ano. Já no quadro 2.4, os horários foram apresentados de modo diferenciado e a disciplina Italiano não aparece no curso, apesar de constar no currículo como matéria obrigatória até o ano de 1897, pois havia uma divergência quanto à sua permanência no currículo, como retratou Eduardo Carlos Pereira em um dos seus relatórios.

Também foi possível verificar que as decisões do executivo deveriam, necessariamente, passar pelo parecer da Congregação de Ensino, pois esta tinha a incumbência de definir e apontar questões relacionadas à organização escolar. Em alguns casos, percebemos que esta instância consultiva e deliberativa conseguiu até mesmo a modificação de Decretos e Regulamentos da Secretaria dos Negócios e do Interior devido a sua organização e força política. Nesse sentido, as falas dos professores tornaram-se indicadores valiosos, pois revelaram mudanças e permanências em relação ao processo de ensino e aprendizagem, além de sinalizar como as propostas educativas eram traduzidas na prática.

Ainda quanto ao caso específico da Congregação de Ensino⁴⁰, é pertinente destacar sua importância na articulação e organização de técnicas e saberes que constituiriam a ação docente. Cabe ressaltar que uma das principais preocupações dos professores incidia sobre a disposição das matérias nas séries do curso ginásial. Pretendia-se, com tal medida, garantir um princípio reiterado pelo diretor e, sobretudo, pelos próprios docentes do Gymnasio, que era o do encadeamento lógico dos conteúdos. Além disso, o desenvolvimento intelectual do aluno deveria estar associado a cada etapa da escolarização, ou seja, cada ano escolar deveria ter um objetivo específico

⁴⁰ Segundo Nóvoa (1999), as congregações docentes incorporaram muitas das práticas já desenvolvidas pelas congregações religiosas, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, dentre os séculos XVII e XVIII, foram os principais responsáveis pela sistematização um conjunto de técnicas e saberes a respeito do processo de ensino e que no processo de estatização da educação foi incorporado à profissionalização do docente. (p.16).

previamente determinado. Os programas de ensino, construídos pelos professores do Primeiro Gymnasio e publicados a partir do ano de 1897, apresentaram os referenciais que nortearam a prática docente naquele momento e, por isso, foram considerados como fontes essenciais para a construção deste objeto de pesquisa, juntamente com os exames terminais.

A legislação federal daquele momento determinava o cumprimento dos programas e do Regimento do Ginásio Nacional para que as instituições de ensino estaduais ou particulares tivessem a concessão da equiparação. Porém, não especificava como seria a distribuição das matérias pelo curso, tampouco quantas horas seriam destinadas a cada uma, por isso, competia às Congregações de cada instituição deliberarem sobre tais assuntos.

Assim, as reuniões pedagógicas realizadas no Primeiro Gymnasio e registradas nas Atas da Congregação constituíram-se como um importante espaço de discussão sobre como as prescrições poderiam ser adequar às práticas. Eram nesses momentos que ocorriam os debates sobre as formas e maneiras de transmitir o conteúdo, avaliar os alunos, lidar com as atitudes consideradas impróprias para o espaço escolar e garantir que os objetivos previstos fossem garantidos.

2.4 A mediação realizada pelos Diretores dos Gymnasios

A atuação dos diretores do Primeiro Gymnasio mereceu ser destacada nesta análise. No período de 1894 a 1913, foram nomeados para exercer a função de diretor: Bento Pereira Bueno, de 1894 a 1895; Eduardo Carlos Pereira, de 1895 a 1896; Miguel Alves Feitosa e Augusto Freire da Silva. O diretor era nomeado livremente pelo Governo, porém esta escolha estava condicionada à exigência de pertencimento ao quadro de *lentes catedráticos* do Gymnasio.

As responsabilidades e as atribuições do diretor estavam delineadas nos Regulamentos de modo que lhe caberia, dentre outras funções, representar oficialmente a instituição, presidir as sessões da Congregação, exercer a inspeção geral dos Gymnasios, assinar as folhas de frequência de funcionários e autorizar o pagamento, impor as penas disciplinares de sua competência, executar as deliberações da Congregação que estivessem dentro dos princípios da legalidade, elaborar e transmitir os relatórios anuais sobre os trabalhos efetuados e relatar as necessidades do ensino.

(Art. 23, 24 e 25, Dec. 293. 1895). Assim, é possível inferir que o diretor, nessa estrutura, não é apenas um funcionário que executa as ações do governo, mas um sujeito que opina sobre, apresenta sugestões e viabiliza a implantação das reformas, ou seja, é uma figura estratégica dentro da instituição educativa.

No Regulamento de 1900 há algumas diferenças no tocante às atribuições do diretor. É possível verificar um detalhamento do que significava algumas de suas ações, além disso, outras responsabilidades lhe foram imputadas. A inspeção geral ao Gymnasio continuou sendo uma de suas atribuições, porém, no Regulamento de 1900, há um direcionamento desta ação para o acompanhamento dos trabalhos dos professores e alunos durante as aulas. (Inciso 3, Art. 31, Dec. 858, 1900). A aplicação das penas disciplinares continuou a ser uma das suas atribuições e, além disso, ficou determinado que o diretor teria a incumbência de instaurar processos administrativos que seriam julgados pelo governo ou Congregação. (Inciso 8, Art. 31, Dec. 858, 1900). E, por fim, havia a coordenação dos trabalhos nas reuniões da Congregação de Ensino.

O diretor também exercia a função de presidente da Congregação de Ensino, instância consultiva e deliberativa das ações pedagógicas. E era por meio de seus ofícios e relatórios, que eram enviados às autoridades educativas, que se tinha conhecimento do cotidiano escolar⁴¹. De 1894 a 1895, as reuniões da Congregação decidiram sobre o horário de funcionamento do Gymnasio, bem como sobre critérios e procedimentos para a realização das matrículas dos alunos. Ainda nessa perspectiva, a proposta preliminar do Regulamento do Gymnasio foi construída pela Congregação de Ensino e encaminhada à Secretaria de Negócios do Interior, no ano de 1895, para sua publicação oficial.

Era o diretor que fazia a mediação entre as propostas da Secretaria dos Negócios e do Interior e os interesses dos professores dentro do próprio Gymnasio. Em outras palavras, ele era uma figura estratégica para a viabilização de projetos, entretanto, nem sempre os encaminhamentos das propostas oriundas do governo eram recebidas de forma tranqüila nas reuniões da Congregação.

De 1894 a 1895 houve muitos embates entre alguns professores e o diretor do Primeiro Gymnasio da Capital em relação à implantação de propostas, uma vez que

⁴¹ A coordenação do trabalho pedagógico e administrativo ficava a cargo do diretor que, de acordo com o o artigo 29 do Regulamento, poderia ser nomeado livremente pelo governo ou escolhido entre os lentes da própria instituição de ensino ou de fora dela. O diretor era o funcionário responsável por fazer garantir as disposições do Regulamento, isto é, caberia a ele a tarefa de fiscalizar diretamente o cumprimento de um conjunto de normas. Suas atribuições, expressas do inciso §1º ao §24º, indicavam a competência e a responsabilidade como qualidades inerentes ao cargo, ao passo que também lhe incumbia de garantir as condições necessárias para a realização dos projetos do governo.

algumas das deliberações da Congregação não foram aceitas pela Secretaria e outras foram modificadas. Os principais conflitos ocorreram devido à distribuição do horário e da organização das matérias pelo curso.

Apesar de Bento Pereira Bueno permanecer pouco tempo no cargo de direção do Primeiro Gymnasio, sua atuação foi decisiva para o processo de estruturação desta instituição uma vez que esteve à frente da seleção dos professores, orientou e direcionou a construção do Primeiro Regulamento de 1895, realizando as mediações entre a Congregação de Ensino e a Secretaria de Negócios do Interior no processo de implantação e funcionamento da Gymnasio.

Até a aprovação do Regulamento dos Gymnasios do Estado de São Paulo, no ano de 1895⁴², o Primeiro Gymnasio da Capital iniciou seu funcionamento com base no artigo 259 do Regulamento da Instrução Pública. (Decreto 144-B, de 1893). A organização dos trabalhos do Primeiro Gymnasio da Capital, em seus primeiros anos, foi descrita por seus diretores por meio de relatórios enviados à Secretaria de Negócios do Interior e aparece registrada no livro de Atas das reuniões da Congregação de Ensino.

2.4.1 A proposta e a realidade: as dificuldades do Primeiro Gymnasio da Capital retratadas nos relatórios dos diretores

Do momento da inauguração até o ano de 1919, o Primeiro Gymnasio da Capital não teve um prédio próprio. No momento de sua inauguração, o governo estadual cedeu o prédio que abrigou durante muito tempo a Escola Normal, situado à Rua da Boa Morte, para a realização das instalações provisórias do Gymnasio. Em 1898, tal instituição foi transferida para um palacete na Rua da Glória e, em 1901, foi transferida para as dependências do Liceu de Artes e Ofícios.

O fato de o Gymnasio da Capital não ter um prédio próprio foi um dos temas retratados nos relatórios que eram enviados anualmente aos Secretários de Estado, assim como a precariedade dos laboratórios, dos mobiliários e a falta de livros na biblioteca. No ano de 1895, o diretor Eduardo Carlos Pereira solicitou, ao secretário dos Negócios do Interior, que o Gymnasio fosse instalado, o mais breve possível, em um edifício digno, pois somente assim uma boa educação seria garantida aos alunos. Esta situação

⁴² O Primeiro Regulamento do Gymnasio foi enviado ao governo para autorização e posterior publicação em maio de 1895.

mereceu destaque no jornal *O Estado de S. Paulo*, em uma matéria intitulada *Ginásio do Estado ainda sem prédio*, publicada em 16 de setembro daquele mesmo ano.

Apesar dos bons resultados alcançados em termos de aprovação de alunos e emissão de pareceres favoráveis, por parte do governo federal, quanto ao trabalho que era realizado na instituição, o *Gymnasio da Capital*, como toda a instituição de ensino secundário oficial daquele momento não conseguia se consolidar como um lugar de referência para os candidatos ao ensino superior. Estes continuavam procurando os exames parcelados como opção para o ingresso nos cursos superiores. O fato de o governo federal haver mantido os exames parcelados fazia com que o *Gymnasio* tivesse muita dificuldade em se legitimar como uma instituição de referência para as famílias dos alunos. De acordo com Nadai (1987), o *Gymnasio da Capital*, nos primeiros anos de seu funcionamento, enfrentou diversas crises e uma das causas era justamente a perda de alunos para os exames preparatórios (p. 80).

Na visão dos professores e diretores do *Gymnasio*, bem como dos representantes do governo estadual, o principal problema a ser enfrentado era a postura que as famílias tinham diante da educação de seus filhos. Desse modo, foi possível perceber que a família foi objeto de constantes críticas por parte desses segmentos. Já o governo, que também não conseguia acabar com os exames parcelados, sofreu, igualmente, inúmeras críticas por não atuar de forma decisiva na extinção dos exames parcelados vindas por parte daqueles que atuavam nas instituições equiparadas de ensino secundário e nas escolas de ensino superior.

Os idealizadores do *Primeiro Gymnasio da Capital* foram enfáticos ao afirmar que aquela instituição de ensino não se destinava apenas a ministrar matérias de forma isolada, mas, sobretudo, a garantir a formação de uma boa educação moral, habilitando seu público-alvo para o exercício de cargos públicos.

Os alunos eram avaliados durante o ano por um rigoroso sistema de notas expresso nos Regulamentos dos *Gymnasios Estaduais de São Paulo*. A obediência aos professores e funcionários dentro e fora da instituição escolar era tida como uma necessidade para a realização de um bom percurso escolar e, além disso, a freqüência às aulas se tornou obrigatória durante o período de 1894 a 1911.

Miguel Alves Feitosa, um dos diretores do *Gymnasio*, chegou a propor uma modificação na legislação, uma vez que muitos alunos abandonavam o curso devido à obrigatoriedade da freqüência. Assim, o aluno que tivesse vinte faltas sem justificativas perderia o ano, ou seja, não teria nem direito de fazer os exames finais. Muitos alunos, de

fato, perderam o ano por não freqüentarem as aulas. Cabe registrar que a freqüência, antes de 1901, não era uma exigência legal no ensino secundário e tampouco no superior, como informa Antunha (1980).

No ano de 1896, isto é, aos dois anos de funcionamento do *Gymnasio da Capital*, o diretor Miguel Alves Feitosa encaminhou um ofício ao Secretário dos Negócios Interiores informando a quantidade de alunos reprovados por faltas e solicitando esclarecimentos sobre os procedimentos que deveriam ser adotados nos casos dos alunos que já haviam perdido o ano letivo e que, no entanto, eram considerados “aplicados” e “disciplinados”.

O diretor alegou, também, que o Regulamento era muito rígido na questão das faltas e que, inclusive, colocava o *Gymnasio* em desvantagem em relação à Escola Normal que, por sua vez, permitia um total de até 40 faltas (Art. 378, Regulamento da Instrução Pública, 1893). Por isso, sugeriu alterações, enfatizando que os lentes é que eram as testemunhas do aproveitamento do aluno no “curso geral das lições”.

Em 23/05/1897, a Secretaria dos Negócios do Interior emitiu seu parecer sobre essa questão, por meio do ofício nº 521, afirmando ser de competência exclusiva da Congregação de Ensino decidir sobre a aprovação ou reprovação dos alunos que ultrapassaram o limite de faltas estabelecido no Art. 39 do citado Regulamento. Nesse mesmo documento, também foi apresentada uma justificativa sobre as diferenças entre o *Gymnasio*, a Escola Normal e o Curso Anexo à Faculdade de Direito em relação às faltas.

Confrontando-se a primeira dessas disposições a do Art. 378 do Regulamento de 27/11/1893 (Escolas Normais) vê-se que houve excessivo rigor em relação aos alunos do *Gymnasio* ao passo que aqueles perdem o ano com 40 faltas justificadas e 10 injustificadas o que coloca o *Gymnasio* em uma situação desigual e difícil. (...) Era, porém a principal intenção da comissão promover a maior freqüência possível dos alunos, que tinha por fim acabar com os velhos moldes do ensino secundário entre nós, se seguisse a prática adotada em estabelecimentos congêneres de facilitar-se a infreqüência pelo excessivo número de faltas. Restringiu-se, pois a 20, isto é, a metade do número permitido de faltas no Curso Anexo à Faculdade de Direito e aos cursos das Escolas Normais (Ofício, Sec. Negócios e do Interior, 23/05/1896).

Nessa resposta, fica evidente que o *Gymnasio* não poderia ser organizado de acordo com os “velhos moldes” do ensino secundário, o que significa, portanto, que a frequência às aulas era vista como necessária para que os professores pudessem, de fato, averiguar o rendimento do aluno na sua totalidade.

Em relação à frequência, reiteramos que foi possível constatar uma quantidade significativa de alunos que eram reprovados devido ao número excessivo de faltas. Além disso, outro grande problema daquele período foram os casos de abandono ao curso.

Eduardo Carlos Pereira, diretor do *Gymnasio*, registrou, em 1895, em seu relatório encaminhado ao Secretário dos Negócios do Interior, que não fora possível a organização do terceiro ano pelo fato de não haver candidatos interessados, além disso, dos 62 alunos matriculados na instituição, 31 não estavam mais comparecendo às aulas. Situação que, em sua opinião, era resultado de “um grave syntoma de pathologia social, a fim de concorrer com os patrióticos intuitos do Governo Federal e do Estadual em elevar nossa intelectualidade (...)” (Rel. 1895).

No início do ano seguinte, Alfredo Pujol, Secretário dos Negócios do Interior, expôs sua opinião sobre esse assunto reiterando que enquanto o Governo Federal não extinguisse definitivamente os exames parcelados, essa situação permaneceria. Nesse sentido, salientou

nenhum esforço tem o Governo poupado para organizar seriamente o nosso ensino secundário. O Gymnasio da Capital tem sido dotado de todos os melhoramentos, adquiri para elle a magnífica biblioteca e auctorei a compra de aparelhos de ensino; a construcção de seu novo edificio será em breve iniciada ao lado da Escola Polytecnica; os concursos são feitos com o maximo rigor, de modo a constituir-se um corpo docente perfeitamente apto para as suas funções. Mas é indispensável que o poder federal venha em auxílio da nossa iniciativa, removendo a concorrência fatal que nos traz o condemnado processo dos exames geraes de preparatórios (Rel. 30/03/1896)

Alfredo Pujol, nesse trecho, evidencia que a ausência de uma ação mais eficaz na luta contra os exames parcelados, por parte do Governo Federal, permitia que o Primeiro Gymnasio da Capital enfrentasse tantas dificuldades, porém também fez questão de enfatizar os esforços do governo do Estado de São Paulo para a transformação dessa instituição em um lugar de referência para a formação dos jovens.

No Relatório de 1897 consta a relação nominal de todos os alunos matriculados no primeiro ano, bem como a dos aprovados e reprovados. Dos sessenta e três alunos matriculados no primeiro ano, em 1896, 15 foram aprovados para o segundo e 20 “perderam o ano, de acordo com as disposições do Reg. e por determinação da Congregação em sessão em 2 de junho de 1896”, isto é, foram reprovados por faltas. O que aconteceu com os outros vinte e oito alunos não aparece mencionado nesse documento, provavelmente, desistiram ou abandonaram o curso.

O levantamento de matrículas abrangendo os anos de 1894 a 1913 permitiu a constatação de que muitos alunos não concluíam o curso inteiro do Gymnasio, conforme aparece descrito nos quadros abaixo:

Quadro de Matrículas de 1895 a 1900

Ano	1°	2°	3°	4°	5°	6°
1895	62	11	1	0	0	0
1896	63	16	14	0	0	0
1897	43	20	35	10	5	0
1898	66	16	14	10	5	0
1899	?	?	16	26	5	1
1900	?	?	31	18	18	7

Este quadro revela que durante os anos de 1895 a 1900 há uma diminuição significativa das matrículas nas séries subsequentes. Isso pode ser associada a diversas situações bastante recorrentes nesse período, tais como: a desistência dos alunos, a transferência para outras instituições de ensino secundário e a reprovação por frequência e também por aproveitamento.

A primeira turma de bacharel do Primeiro Gymnasio da Capital se formou em 1900 e teve apenas três habilitados, tratam-se dos alunos: Guilherme Vallem Alvares Rubião, Eduardo Paes de Barros e Gustavo Paes de Barros.

Quadro de Matrículas de 1901 a 1906

Ano	1°	2°	3°	4°	5°	6°
1901	?	?	28	12	15	14
1902	?	?	23	14	10	06
1903	50	36	19	19	9	12
1904	48	31	27	14	10	6
1905	50	43	32	12	16	9
1906	69	36	40	19	12	11

Quadro de Matrículas de 1907 a 1913

Ano	1°	2°	3°	4°	5°	6°
1907	111	49	49	15	13	07
1908	50	68	53	14	15	15
1909	81	52	51	35	13	15
1910	95	58	41	33	25	13
1911	?	88	55	35	?	29
1912	?	56	56	26	?	02
1913	?	83	57	31	?	19

Mesmo com a possibilidade de ingresso nas diversas séries do curso ginásial (Reforma Epitácio Pessoa, 1901), constatamos que, em geral, a quantidade de alunos diminuía de um ano ao outro. Apesar disso, há que se ressaltar um aumento dos alunos matriculados nos dois últimos anos, bem como a expansão das matrículas nas séries intermediárias. Esses números revelam também que a equiparação das instituições de ensino secundário estaduais e particulares ao Ginásio Nacional possibilitou um aumento das matrículas no ensino secundário.

O cruzamento das informações a respeito das matrículas nos respectivos anos com a quantidade de alunos que se tornaram bacharéis em ciencias e letras possibilitou o entendimento de que naquele período o ensino secundário não era compreendido a partir da lógica da seriação, na qual o aluno se matricula e, necessariamente, percorre todos os anos,

porque a idéia de seriação ainda não era considerada uma necessidade nesse ensino. Outra questão relevante para a configuração do secundário foi a intensa movimentação dos alunos pelos respectivos anos do Gymnasio, ocasionada, principalmente, pela possibilidade de transferência de outras instituições.

O aumento das matrículas entre os anos de 1894 a 1913 foi interpretado como um indicador da crescente procura pela realização do ensino secundário, o que não significou, necessariamente, a conclusão do curso de bacharelado em ciencias e letras, por parte de todos os alunos. Porém, é possível constatar que, especificamente nos anos de 1907 a 1913, houve uma procura maior em relação aos anos anteriores, expansão essa que pode ser entendida como reflexo da política de equiparação traçada pela União.

2.5 Os Professores na Conformação do Currículo

A atuação dos profissionais que ajudaram na organização da implantação do Primeiro Gymnasio mereceu ser destacada nesta análise. Os professores, no primeiro ano de funcionamento da instituição, foram os responsáveis diretos pela consolidação das diretrizes instituídas pela lei n. 88 de 1892. Eles participaram diretamente da elaboração do Regulamento dos Ginásios do Estado de São Paulo⁴³, documento que prescrevia as práticas que deveriam ser desenvolvidas nessas instituições educativas, além disso, por meio de seus “fazeres”, procuraram transformar o Primeiro Gymnasio da Capital em uma escola de referência no ensino secundário paulista.

A equipe docente era composta por duas categorias de professores, a primeira era a dos *lentes catedráticos*⁴⁴, isto é, aqueles que tinham suas cadeiras de ensino e ingressavam na instituição mediante concurso. A segunda era a dos *auxiliares de ensino*, que eram mestres contratados pelo Governo. (Art. 259, do Dec. 144-B, 30/12/1892 e Art. 63 e 64, do Dec. 293, de 22/05/1895).

⁴³ Baseados nas orientações legais traçadas em âmbito federal, mais especificamente pelo Ministério dos Negócios e do Interior, os Regulamentos dos Gymnasios Estaduais, aprovados dentre os anos de 1895 a 1900 pela Secretaria dos Negócios e do Interior, prescreveram sobre os critérios que deveriam ser adotados pelas instituições oficiais de ensino secundário. Os Regulamentos definiram os procedimentos a serem realizados quanto à matrícula de alunos e apresentaram as ações a serem desempenhadas por cada funcionário dentro da instituição escolar, ou seja, nortearam as práticas a serem realizadas no Primeiro Gymnasio. Tais regulamentos explicitavam a intencionalidade do governo quanto à garantia da implantação dos *gymnasios* no Estado de São Paulo.

⁴⁴ Os professores que trabalharam no Primeiro Gymnasio da Capital foram selecionados por meio de concurso público e eram chamados de *lentes de ensino*, uma denominação da época para os professores pertencentes ao Ensino Secundário e Superior. Segundo Nadai (1987), a figura do *lente*, naquele momento, era acompanhada de toda uma simbologia de prestígio, logo, *status* social (p.101).

Os *lentes de ensino* tinham o dever de serem pontuais, dando lições nos dias e horas estipulados pela instituição, promover e acompanhar o progresso dos alunos e não se limitando somente às preleções, e também deveriam chamar os alunos repetidamente às lições e sabatinas. Além disso, deveriam comparecer às sessões da Congregação de Ensino, fazer parte das comissões de avaliação, formular o programa de ensino da cadeira de seu cargo, cumprir o programa de ensino, manter a ordem e disciplina em suas aulas, apresentar à Congregação as notas mensais de aproveitamento dos alunos, inspirar nos alunos os sentimentos morais e cívicos, seguir as orientações quanto à policia interna das aulas, cumprir as determinações do diretor no interesse do ensino e eleger seu representante no Conselho Superior. (Art. 71, Dec. 293, 1895). O Regulamento de 1900 determinou que, além destas atribuições, caberia aos lentes a fiscalização da chamada e atribuição das notas às faltas dos alunos, feitas pelos contínuos a garantia da ordem e da disciplina, o acompanhamento dos alunos na saída do Gymnasio e a apresentação, no 1º dia útil de cada mês, das notas dos alunos na secretaria da instituição. (Incisos 4, 7 e 9, Art. 72, Dec. 858, 1900).

Duas funções faziam parte da categoria *auxiliar de ensino*, a de mestre e a de preparador. O primeiro ficava submetido aos mesmos deveres estipulados aos lentes, conforme estava prescrito no Regulamento de 1895. (Art. 73, Dec. 293). Esse funcionário era encarregado de ministrar as aulas práticas devendo zelar pelos materiais que estavam em sua responsabilidade e apresentar, na secretaria da instituição, os programas de suas aulas para aprovação da Congregação de Ensino. O segundo deveria zelar pelo espaço e pelo material, além de realizar experiências que lhe fossem determinadas pelos lentes. (Art. 76, Dec. 293). Os preparadores, conforme estipulado no Regulamento de 1900, teriam sob sua responsabilidade a organização do espaço do museu e do laboratório de Química e Física, bem como o controle de todos os objetos pertencentes a estes lugares, enquanto os auxiliares de ensino, além das atribuições prescritas nos Regulamentos de 1895 e 1897, passaram a exercer também o “cargo de zelador do museu”. (Inciso 2, Art. 80, Dec. 858).

Convém destacar duas questões que foram expressas na legislação sobre a atribuição dos lentes de ensino. A primeira se refere ao fato do professor ter de se preocupar não somente com as preleções, isto é, com a explanação dos conteúdos, mas também com o desenvolvimento do aluno. Isto implica que caberia ao professor o acompanhamento do aluno, redirecionando, desse modo, o foco do ensino para a aprendizagem, o que sinaliza uma preocupação com os resultados. Já a segunda se

relaciona ao papel de agente fiscalizador das práticas de vigilância e controle da instituição de ensino.

De acordo com os Regulamentos de ensino de 1895, 1897 e 1900, caberia aos professores: o comparecimento às sessões da Congregação nos horários e locais determinados, o cumprimento, de forma rigorosa, da execução dos programas de ensino, da ordem e da disciplina em suas aulas. Tais documentos também prescreviam sobre o comportamento que esses profissionais deveriam ter no ambiente escolar, uma vez que determinavam que, além dessas obrigações, eles tinham o dever de inspirar sentimentos morais e cívicos em seus alunos.

É plausível ressaltar que no processo de implantação da instrução secundária alguns professores, bem como os diretores dos ginásios, eram oriundos dos exames preparatórios, que, conforme já fora explicitado, estavam instituídos desde o Império como alternativa ao modelo do Ginásio Nacional. Augusto Freire da Silva, um dos primeiros diretores do *Gymnasio da Capital*, por exemplo, foi, durante muito tempo, professor de exames parcelados em Campinas. E Miguel Alves Feitosa⁴⁵, que foi diretor dessa instituição no ano de 1896, além de ser professor de exames preparatórios, investiu na criação e organização de diversos colégios de iniciativa privada no interior paulista.

Também observamos que entre os profissionais do Primeiro *Gymnasio da Capital* havia representantes do legislativo paulista, tais como os deputados estaduais José Valois de Castro⁴⁶, lente de História, José de Freitas Vale⁴⁷, lente de Francês, e Bento Pereira Bueno, que foi um dos primeiros diretores da referida instituição. José Valois de Castro e Bento Pereira Bueno chegaram, inclusive, a ser eleitos como senadores estaduais, o primeiro no ano de 1916 e o segundo em 1922.

Os professores do *Gymnasio* também publicaram livros. Eduardo Carlos Pereira, lente da segunda cadeira de Português, produziu inúmeros trabalhos relacionados à Gramática, e Augusto Baillot, lente de Aritmética, escreveu obras didáticas a respeito de sua área de atuação. Já Silvio Tibiriçá de Almeida, lente da segunda cadeira de Português, dedicou-se a publicar poesias, crônicas e artigos no conceituado jornal da época *O Estado de S. Paulo*, no período de 1903 a 1907.

⁴⁵ Sobre a atuação de Miguel Alves Feitosa, ver Nadai (1987) e também Peres (1973).

⁴⁶ Foi deputado estadual pelo PRP de 1898 a 1900.

⁴⁷ Freitas Vale, eleito deputado estadual pelo PRP, exerceu mandatos de 1904 a 1922. Sua trajetória foi reconstruída recentemente pela historiadora Márcia Camargos em um estudo sobre o movimento modernista em São Paulo. Camargos (2000) destaca a atuação de Freitas Valle como legislador, mas, sobretudo, evidencia sua atuação na divulgação da cultura e das artes em São Paulo.

Nesse sentido, percebemos que o Gymnasio da Capital dava continuidade a mesma tradição construída pelo antigo Colégio Pedro II (Ginásio Nacional), isto é, mantinha em seu quadro de profissionais escritores, representantes do governo e indivíduos ligados ao ensino superior. Edmundo Xavier, lente de Química e Física, por exemplo, integrava também o quadro de professores da Escola de Farmácia e Odontologia, no ano de 1901, e da Escola de Medicina de São Paulo, a partir de 1913, onde ocupou a cadeira de Física Médica. Já o professor Eugenio Guilhem, professor da cadeira de Trigonometria, Mecânica, Geometria e Astronomia, foi responsável pela elaboração e execução de projetos realizados pela administração pública na cidade de São Paulo no ano de 1920, na gestão de Vitor da Silva Freira, diretor de obras públicas naquele momento. Desse modo, o levantamento da trajetória profissional e pessoal de cada professor do Gymnasio é, em certa medida, uma forma de considerar o prestígio da própria instituição naquele período.

Em uma das primeiras reuniões da Congregação de Ensino, o professor de Geografia José Vicente propôs ao diretor que no Primeiro Regulamento de Ensino constasse a diferenciação dos professores do Gymnasio por meio do uso da “toga”⁴⁸ ou outro distintivo e sugeriu também que a expressão “mestres de ensino” fosse substituída por “professores”.

Quanto à ocupação das cadeiras de ensino, notou-se que os bacharéis em Direito dedicavam-se exclusivamente ao ensino das Línguas Antigas e Modernas; de Geografia; de História Universal e do Brasil e de Antropologia, Lógica e Psicologia. Já os professores de Química, Física e Matemáticas vinham dos cursos de Farmácia, Medicina e Engenharia, como era o caso, por exemplo, do engenheiro Dr. Eugenio Guilhem.

⁴⁸ A toga, que foi incorporada ao magistrado com um dos símbolos de distinção, é uma expressão de origem latina e significa roupa. A toga era o vestuário romano e servia para demarcar a diferenciação dos indivíduos naquele momento.

2.6 Os critérios de entrada no *Gymnasio*

A legislação estadual de 1892 a 1900, em consonância com a federal, determinou os documentos necessários para a realização da matrícula, bem como estipulou os critérios que deveriam ser adotados nas instituições de ensino secundário. As exigências foram explicitadas de forma detalhada no Regulamento da Instrução Pública de 1893, que por meio dos Artigos 253, 254, 255 e 256 definia os documentos necessários à realização da matrícula, bem como prescrevia sobre a idade mínima para o ingresso no curso ginásial⁴⁹. O Regulamento dos *Gymnasios* de 1895 estabeleceu, em seu Art. 77, que a idade mínima para ingresso no curso ginásial seria de 12 anos, modificando, assim, um dos itens do Artigo 253, mas em seus Art. 77 e 78 deu seqüência as mesmas prescrições do Regulamento da Instrução Pública⁵⁰.

Conforme os procedimentos previstos no Regulamento dos *Gymnasios*, poderiam requerer a inscrição todos os candidatos que comprovassem, por meio de certidões, o pagamento de cinqüenta mil reis, a aprovação no exame de admissão, a vacinação e, além disso, certificados comprobatórios de boa saúde. Esses documentos eram protocolados na secretaria da instituição escolar e analisados, em um primeiro momento, pelo secretário e, em seguida eram, encaminhados ao diretor, que deveria emitir seu parecer sobre os pedidos.

⁴⁹ Decreto 144-B - Artigo 253 – A inscrição para a matrícula no primeiro ano do curso secundário dos ginásios será feita pelo candidato que a requerer, a qualquer dos diretores provando por meio de certidões, atestados ou documentos equivalentes ou autenticados por tabelião, se não forem por si revestidos de fé pública os seguintes documentos: idade superior a 10 anos, aprovação em todas as matérias do curso preliminar, ter sido vacinado ou afetado de varíola, não padecer de moléstia repugnante ou contagiosa, pagamento da taxa de 50\$000; Artigo 254 – Para a matrícula em qualquer dos anos superiores bastará a apresentação de documento que justifique a aprovação no ano imediatamente inferior e pagamento da taxa, subsistindo a mesma isenção a respeito desta, quando se tratar de aluno com classificação definida de preferência; Artigo 255 – No dia 15 de janeiro de cada ano, nas secretarias dos ginásios serão abertas as inscrições de matrículas em todos os anos deles, encerrando no último dia do mesmo mês; Artigo 256 – Nesses exames serão observadas as disposições deste Regulamento relativas as provas de habilitação no curso preliminar, compreendendo o programa deles todos as matérias do referido curso.

⁵⁰ Regulamento de 1895 - Artigo 77 – A inscrição para a matrícula no primeiro ano do curso secundário dos ginásios será feita pelo candidato que a requerer, a qualquer dos diretores provando por meio de certidões, atestados ou documentos equivalentes ou autenticados por tabelião, se não forem por si revestidos de fé pública os seguintes documentos: idade superior a 12 anos, aprovação em todas as matérias do curso preliminar, ter sido vacinado ou afetado de varíola, não padecer de moléstia repugnante ou contagiosa, pagamento da taxa de 50\$000; Artigo 78 – Para a matrícula em qualquer dos anos superiores bastará a apresentação de certificado da promoção obtida, quando se trate de aluno do estabelecimento e pagamento da taxa, salvo o caso de classificação de preferência e Artigo 79 – A matrícula de candidatos estranhos aos *Gymnasios*, em qualquer dos anos superiores fica dependente da prova de requisitos incisos 3, 4 e 5 do artigo 77.

Naquela época, toda instituição escolar de ensino secundário oficial ou particular que havia conseguido a equiparação ao Ginásio Nacional deveria seguir, rigorosamente, as prescrições em relação ao Regulamento sob pena de perder a concessão.

A partir de 1895, os exames de admissão deveriam ser solicitados, ao diretor do Gymnasio, pelos próprios candidatos, por seus pais ou responsáveis legais, sempre na segunda quinzena de março de cada ano, para que fossem realizados na primeira semana de abril. Observamos, por meio de um levantamento dos requerimentos, que a maioria dos pedidos fora elaborada pelos próprios candidatos.

Embora os conhecimentos exigidos para o ingresso no ensino secundário fizessem parte das matérias do ensino primário e a Lei de 1892 possibilitasse a apresentação de certificados emitidos pelos grupos escolares como um dos documentos para a realização da matrícula, é importante registrar que, nesse momento, ainda não havia uma relação direta entre o ensino primário e o ensino secundário. Assim, o que determinava o ingresso do aluno, de fato, era a sua aprovação no exame de admissão, além do pagamento da taxa de matrícula⁵¹.

Ainda quanto à organização para a abertura do Primeiro Gymnasio da Capital, há que se ressaltar que em 1894, mais especificamente entre os meses de setembro a novembro, os professores se reuniram quase que diariamente no intuito de deferirem ou não as diversas solicitações de matrícula que a instituição havia recebido, além de organizarem as comissões de avaliação e discutirem a elaboração de um regimento interno. Durante esses meses, os docentes da Congregação debateram intensamente os critérios de realização de matrículas dos alunos, uma vez que a legislação não estabelecia claramente o que o aluno deveria ter feito previamente em termos de escolarização.

Segundo informações do Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública, o Gymnasio da Capital iniciou o ano letivo com sessenta e três alunos distribuídos nos três primeiros anos; sendo que o 1º ano contava com cinco alunos, o 2º com onze e o 3º com apenas um.

Nesse mesmo período, Carlos Pedro de Oliveira e Luiz Dominicano da Conceição Jr. fizeram requerimento solicitando, ao diretor do Gymnasio, a matrícula no 3º ano. Para tanto, apresentaram certificados de aprovação nas matérias de Português e

⁵¹ Para o ingresso no curso ginásial era exigido o pagamento de cinquenta mil reis. Quantia que poderia ser paga em duas parcelas, ou mesmo abolida, desde que o abono fosse solicitado ao diretor. O não pagamento poderia ser autorizado mediante atestados que comprovassem o estado de pobreza do requerente. Além disso, o aluno deveria comprovar que era trabalhador e tirar boas notas na realização nos exames. (Regulamentos dos Gymnasios, 1895)

Francês, ambos emitidos pelo Curso Anexo à Faculdade de Direito e declararam, também, conhecimentos em Elementos de Álgebra e Aritmética. Os dois pedidos foram indeferidos por Bento Pereira Bueno, diretor do Gymnasio naquela ocasião, sob a justificativa de que os candidatos apresentaram um “documento particular em prova de haverem feito o curso completo de Arithmética e Álgebra, sendo que no 3º ano já não se estudam matérias diversas, que estão incluídas no 1º e 2º ano”.

2.6.1 Exames de Admissão e Suficiencia: a porta de entrada ao Gymnasio

Em 1895, o *Regulamento dos Gymnasios* de São Paulo em consonância com a legislação federal instituía os exames de admissão e de suficiencia como um mecanismo de seleção dos candidatos que desejassem ingressar no ensino secundário neste Estado. Tanto os exames de admissão, quanto os de suficiencia poderiam ser realizados em todas as instituições de ensino secundário em qualquer Estado da Federação.

O exame de admissão versava sobre as noções elementares de leitura, escrita e cálculo e era utilizado como instrumento de verificação dos conhecimentos prévios dos candidatos que desejassem o ingresso no 1º ano ginásial. Já os exames de suficiencia eram solicitados por aqueles que haviam cursado matérias avulsas e que se consideravam preparados para o ingresso nas séries subseqüentes. Para que estes exames fossem realizados, o candidato deveria solicitar, por meio de um requerimento⁵², a autorização para realizar o exame, além de apresentar documentos pessoais tais como comprovantes de residência e idade, além de atestados médicos.

Após esses procedimentos, o diretor, nas reuniões da Congregação de Ensino, instituía as comissões que tinham por incumbência a organização de todo o processo avaliativo, que era iniciado pela publicação das datas e horários para a realização dos exames, bem como pela seleção dos temas e pontos a serem aplicados no dia da prova e que deveria ser finalizado pela própria correção das atividades.

⁵² Alguns requerimentos constam no Anexo deste texto.

Os exames de admissão eram elaborados pelos próprios professores do Gymnasio, os quais eram designados pelo diretor, que tinha a responsabilidade de organizar e constituir as comissões de avaliações dos mesmos. (Regulamento dos Gymnasios, 1895).

Observamos que alguns exames de admissão foram divididos em dois momentos: *atividade de ditado* e de *operações* (divisão e multiplicação com frações decimais). Em alguns casos, constatamos, que os alunos deveriam escrever um texto a partir da leitura feita pelo professor, exercício conhecido como “ditado”. Já em outros, deveriam produzir um produziu de texto a partir da seleção de um tema , por parte da comissão examinadora da prova.

Nos exames de 1897, o texto selecionado para a prova de admissão tinha o título *Padecer e Soffrer*. Manoel Antonio de Carvalho foi considerado aprovado nesse exame e, por isso, em requerimento de 24 de julho de 1897, solicitou ao diretor do Gymnasio a inclusão de seu nome na lista dos matriculandos. Este aluno, como consta em seu documento, se matriculou sob o n. 143 (Livro de Porta).

Já Manoel de Aguiar Pereira de Souza, que realizou o exame em 9 de junho desse mesmo ano, foi considerado inabilitado pelos professores de Arithmetica, Geometria, Geografia e Historia, conforme é possível observar, por meio da reprodução de sua prova, conforme apresentamos a seguir.

Aluno Aprovado no Exame de Admissão de 1897

N. 21

Filippo

Dolere e Suffer

Dolere é sentir alguma enfermidade, dor, fome, trabalho, necessidades, embaraços, desgosto, dano, perca, enfim qualquer mal phisico ou moral. Suffer é supportar todos estes males com paciência, resignação, animo, cara alegre, sem queixumes ou gemidos. Deante de que ha dolere sem suffer, mas não pode haver suffermentu sem dolerimentu.

Gymnasio de S. Paulo, 9 de Junho de 1897

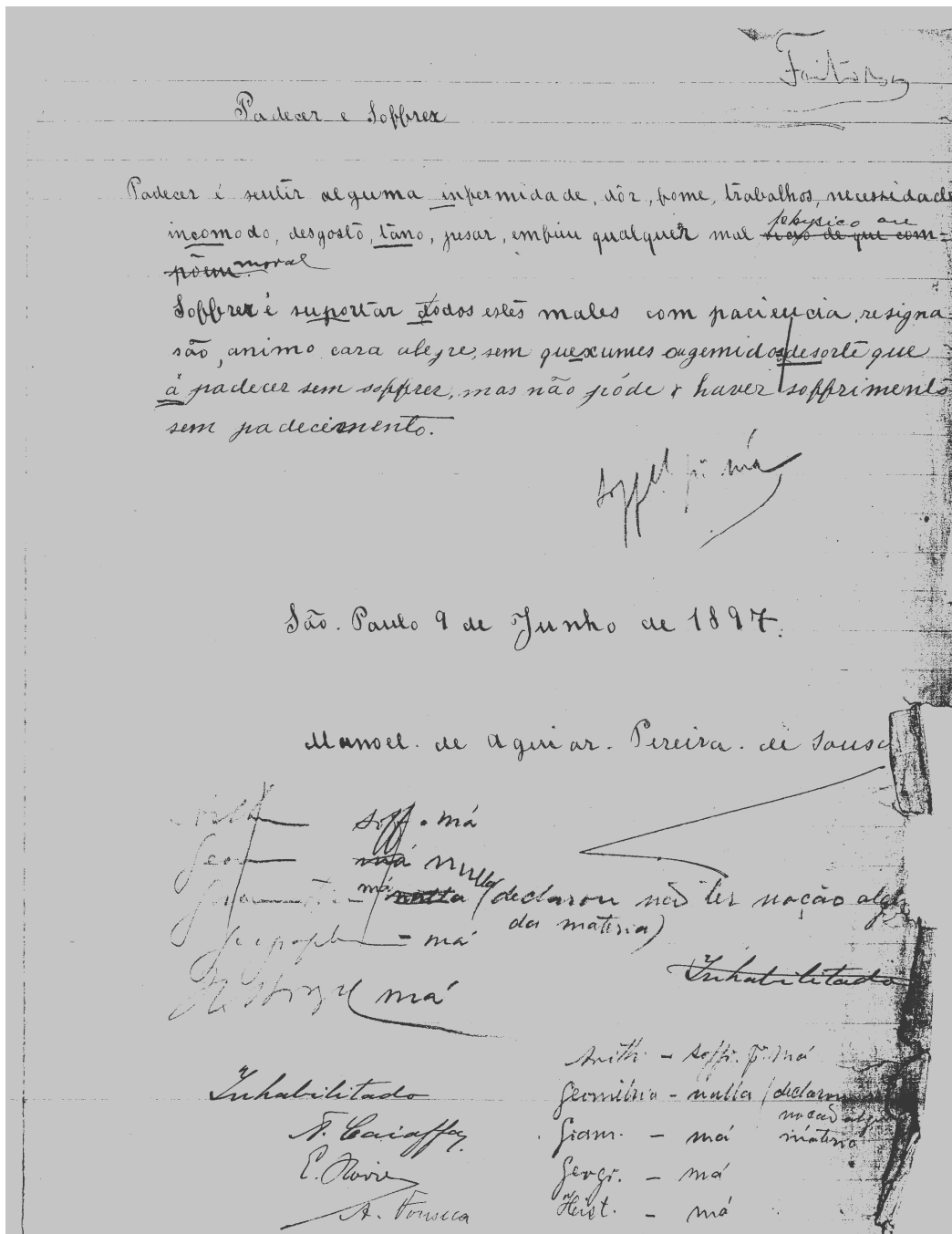
M. Antonio de Carvalho Branco Junior 4022

Gram. Boa
Hist. Reg.
Geog. Reg.
Litt. Esp. m.
Geom. Mé.

Habilitado.
F. Baiardo
P. Rom.
A. T. 10

Manoel Antonio de Carvalho Aranha Junior foi considerado habilitado pela comissão de professores que atribuiu os seguintes conceitos para cada matéria: Gramática: boa, História: regular, Geografia: regular, Aritmética: sofrível e Geometria: má, conforme aparece documentado no canto esquerdo da prova .

Aluno Reprovado em Exame de Admissão de 1897



A comissão de professores considerou que esse candidato não estava apto a ingressar no Gymnasio e declarou que ele não tinha noção da matéria de Álgebra e Geometria, como pode ser observado pelo manuscrito acima. Além disso, é possível observar as correções que os professores fizeram em relação à grafia de algumas palavras.

Em 1898, Oscar Corrêa Vasquez, interessado em ingressar nessa instituição de instrução secundária, teve de se submeter a uma prova de admissão, conforme previa o Regulamento dos Gymnasios de 1895. Oscar foi considerado habilitado e pôde, assim, tornar-se um aluno da instituição. Ele foi aprovado com nota 5 e sua avaliação foi aplicada e corrigida pelos professores José Cândido de Souza e Alonso Fonseca Guaianas.

No exame de Oscar Corrêa Vasquez foi utilizado um texto intitulado: *Rio Amazonas* para a realização de uma atividade de ditado. Mais dois candidatos fizeram a mesma atividade, Juvenal de Toledo Piza e Roberto de Molina Cintra.

Juvenal de Toledo Piza foi reprovado no exame de admissão porque não compareceu à prova oral. Já Roberto de Molina Cintra foi considerado habilitado com a nota 6.8.

Manoel Olympio de Albuquerque Lins, em 21 de março de 1901, desejando ingressar no Gymnasio, solicitou ao diretor, por meio de um requerimento, a permissão para a realização do exame de admissão. O candidato foi inscrito sob o nº 13, como consta em sua documentação, fez o exame em 01 de abril 1901 e foi aprovado, pelos professores Eduardo Pereira e J. Miranda, com o conceito bom.

Ainda nesse ano, o candidato Manoel Elpídio Neto realizou a mesma prova de admissão, obtendo nota 07, que foi descrita pelo avaliador como regular. Na prova deste aluno constou, ainda, uma operação de divisão.

Exame de Admissão – Aluno: Manoel Olympio de Albuquerque Lins

AA

Cl. 2.

Tínham-se picado alguns bois, e ao passo de sobre a porta do curral, e um touro preto investiu contra a porta. Era um verdadeiro boi de circo. Suas pernas compridas e reovadas na ponta, pernas compridas e delgadas, mediu-se de grande agiidade e de movimentos rápidos e subitos, signal de força prodigiosa. Apenas tocou o centro da porta, se estacou como deslumbrado, sacudiu a cabeça e, escarvando a terra impaciente, saltou um mergulho pelo meio do silencio que succedera ás palmas e gritos dos espectadores.

Página 18.

Poa (9).

J. S. de M. Lins

Cl. 2.

São Paulo 1 de Abril de 1911

Manoel Olympio de Albuquerque Lins

Exame de Admissão – Aluno: Manoel Elpídio Neto

Elpídio

Tinham se fido alguns bois. Abria-se de repente a porta do curro, e um touro preto investiu contra a praça. Era um verdadeiro boi de circo. As suas compridas e resviradas na fronte, pernas compridas e delgadas, indicio de grande ligeireza e movimentos rapidos e subitos, signal de força prodigiosa. Apenas tocou o centro da frente, e a cor da sua testa deslumbrou, sacudiu a fronte e, escalvando a terra injacenta, soltou um rugido feroz no meio do silencio que succedeo ás palmas e gritos dos espectadores.

Página 95

S. Paulo 1 de Abril de 1901.

Manoel Elpídio Neto

$$\begin{array}{r}
 B 9 \quad 32,164001468000 \\
 \quad \quad 38,080009068 \\
 \quad \quad \quad 4,084000 \\
 \quad \quad \quad \underline{3244000} \\
 \quad \quad \quad \quad 340000
 \end{array}$$

S. Paulo 1 de Abril de 1901.

Manoel Elpídio Neto

Bois que rugem (7)
 J. V. M. Muisandy.
 Elpídio

Nos exames de admissão realizados no ano de 1900, um texto sobre a vida de Antônio Vieira foi utilizado como instrumento de avaliação, além de atividades de resolução de operações de adição, multiplicação e divisão. Os exercícios de Arithmetica apareceram sob os seguintes enunciados: 1) Para sommar: $\frac{3}{4}$ e $\frac{5}{7}$; 2) Para multiplicar: $\frac{2}{5} \times \frac{8}{11}$ e 3) Para dividir: 0,5 por 0,075.

Embora não haja nenhum enunciado especificando a atividade que era realizada a partir do texto sobre a vida de Antônio Vieira, é possível constatar, pelas correções que o professor realizou, que se tratava de um ditado.

Atividade Escrita – com a reprodução das correções

Exame de Admissão Clovis de Moura Soares	Exame de Admissão Hercules de Faria Leite
<p>Não contava bem Antonio Vieira 8 annos de idade, quando em 1615 teve de acompanhar sua família para a metropole do Brazil.</p> <p>Da razão desta viagem não há cabal certeza; mas presume-se que Christovão Vieira Ravasco, seu pai, viera despachado a servir algum emprego, talvez o de secretario de estado, que depois exerceu durante toda a vida seu filho Bernardo Vieira Ravasco irmão mais novo do padre.</p> <p>Mal desembarcou na Bahia, começou este a estudar os primeiros rudimentos e humanidades freqüentando as escolas dos jesuítas, que floreciam entam alli como em toda a parte com grande aproveitamento da mocidade. Mostrava-se Antonio Vieira assíduo e fervoroso nos estudos, e lidava deveras para avantajar-se aos demais seus comdissipulo, mas conta-se que nos primeiros tempos, apesar da natural vivacidade que desde os mais tenros annos manifestara, não poderá fazer grande progressos, pello não ajudar a memória rude e pesada, e como soldada de espessa nuvem.</p>	<p>Não contava bem Antonio Vieira 8 annos de idade, quando em 1615 teve de acompanhar sua família para a metropole do Brazil.</p> <p>Da razão desta viagem não a cabal certesa; mas presulnê-se que Christovão Vieira Ravasco, seu pai, viera despaxado a servir algum emprego, talvez ou de secretario de estado, que depois exerceu durante toda a vida seu filho Bernardo Vieira Ravasco irmão mais novo do padre.</p> <p>Mal desenbarcou na bahia, comecou este a estudar os primeiros rodimentos e humanidades freqüentando as escolas dos Gesuítas, que florenciam entam alli como em toda a parte com grande aproveitamento da mocidade. Mostrava-se Antonio Vieira acido e fervoroso nos estudos, e lidava deveras para avantajar-se aos demais seus condicipulos, mas conta-se que nos primeiros tempos, apesar da natural vivacidade que desde os mais tempos annos manifetarrar, não poderá fazer grande progressos, pello não ajudar a memória rude e pesadada, e como todada de êpessa nuvem..</p>
<p>Considerado habilitado em 3 de abril de 1900, pelos professores José Candido, Eduardo Carlos Pereira e Vicente.</p>	<p>Considerado inabilitado em 2 de abril de 1900, pelos professores José Candido, Eduardo Carlos Pereira e Vicente.</p>

Em abril de 1903, Arthur Cyrillo de Castro Jr. e Adherbal de Castro realizaram seus exames de admissão e foram considerados habilitados. Ambos se submeteram a duas atividades de avaliação: ditado e operações de divisão e multiplicação.

Dictado

Abolamos o cativeiro moral dego material.
Foi muito, mas isto foi apenas um começo;
removentes um estorvo e nada mais.

Cumpre agora abolir o cativeiro moral; é neces-
sario resgatar as almas de tudo quanto é baixo,
vergonhoso, degradante.

Resgatar moral e religiosamente o Brasil! Es-
ta é a obra das obras; a obra essencial, a obra
fundamental, sobre que repousa a estabilidade
de throno, e a fructura da nossa sociedade.

5

- 1) Multiplicar $2\frac{1}{4}$ por $3\frac{7}{8}$
- 2) Dividir $9\frac{2}{3}$ por $\frac{3}{4}$
- 3) Multiplicar 8,023 por 2,03
- 4) Dividir 2,40 por 6
- 5) Reduzir as seguintes frações ao mesmo deno-
minador.

$$\frac{2}{3}, \frac{3}{5}, \frac{3}{4}$$

Continuação do Exame de Admissão – folha 02

Problema n.º 1.

$$2\frac{1}{4} \times 5\frac{2}{3} = \frac{2 \times 4 + 1 \times 5 \times \frac{2}{3}}{4} = \frac{9}{4} \times \frac{4}{5} = \frac{9 \times 4}{4 \times 5} = \frac{4 \times 3}{5} = 1\frac{3}{5}$$

2) Dividir $7\frac{2}{3}$ por $\frac{3}{4}$ =

$$7\frac{2}{3} \div \frac{3}{4} = \frac{28 \times 2}{3} \div \frac{3}{4} = \frac{28}{3} \div \frac{3}{4} = \frac{28}{3} \times \frac{4}{3} = \frac{28 \times 4}{3 \times 3} = \frac{116}{9} = 12\frac{8}{9}$$

3) Multiplicar 8,023 por 203 = 16,28669

$$8,023 \times 203 = 8,023 \times 203 = 16,28669$$

$$\begin{array}{r} 8,023 \\ \times 203 \\ \hline 24069 \\ 0000 \\ \hline 1628669 \end{array}$$

4) Dividir 2,40 por 6 =

$$2,40 \div 6 = 2 \times 40 \div 600 = 94$$

$$\begin{array}{r} 2,400 \\ \div 600 \\ \hline 94 \end{array}$$

5) Reduza as seguintes frações ao mesmo denominador $\frac{2}{3}, \frac{3}{5}, \frac{3}{4}$

$$\frac{2}{3}, \frac{3}{5}, \frac{3}{4} = \frac{2 \times 5 \times 4}{3 \times 5 \times 4}, \frac{3 \times 3 \times 4}{3 \times 3 \times 4}, \frac{3 \times 5 \times 3}{4 \times 5 \times 3} = \frac{40}{60}, \frac{36}{60}, \frac{45}{60}$$

Dr. Paulo de Brito de 1903.

Adherbal de Castro

Conceitos atribuídos ao aluno Adherbal de Castro

Portuguez: - 6
 História: - 1
 Geographia: - 9
 Littera: - 10
 Morph. Geom.: - 10
 S. Paulo, 11 de Abril de 1903.
 Adherbal de Castro

22 Tulio

Dictado

Abolimos o captivo moral. Foi muito; mas isto foi apenas um começo; Removemos um ator no e nada mais. Cumpre agora abolir um cap livre moral; e necessário resgatar as almas de tudo quanto é baixo, vergonhoso, degradante. Resgata moral e religiosamente o Brazil! Esta é a obra das obras, a obra essencial, a obra fundamental, sobre que repousa a estabilidade do throno e o futuro da nos sa sociedade.

1) multiplicar $2\frac{1}{4}$ por $5\frac{7}{8}$?

$$\frac{9}{4} \times \frac{47}{8} = \frac{423}{32} = 13\frac{17}{32}$$

2) $9\frac{2}{3} \div \frac{3}{4} = \frac{29}{3} \times \frac{4}{3} = \frac{116}{9}$ $\frac{116}{9}$

3) Multiplicar 8,023 por 2,03.

4) Dividir 2,40 por 6.

$$\begin{array}{r} 8,023 \\ \times 2,03 \\ \hline 16046 \\ 24069 \\ \hline 1628669 \end{array}$$

5) Reduzir as seguintes frações ao mesmo denominador.

$$\frac{2}{3} + \frac{3}{5} + \frac{3}{4} = \frac{40}{60} + \frac{36}{60} + \frac{45}{60} = \frac{121}{60} = 2\frac{1}{60}$$

$$\begin{array}{r} 3,5,4 \sqrt{2} \\ 3522 \\ \hline 2513 \\ 12166 \\ 1515 \\ 12 \\ \hline \end{array}$$

→ 1 de Abril de 1903
Arthur Cyrillo de Castro F.

Nos documentos produzidos a partir de 1913, foi possível visualizar a adoção de um formulário específico para a realização do exame de admissão. Nesse novo documento havia um campo para que os professores apontassem os conceitos e as matérias.

Formulário do Exame de Admissão - 1913

Folha 01

GYMNASIO DA CAPITAL

Exame de Admissão

Anno — N.º 96

Nome Francisco de Paiva Cortes

Média de prova escripta

„ „ prova oral

Resultada

São Paulo, 11 de Junho de 1913.

João Lott

Director

Id. 8

Dictaes.

Id. 7

Arithmetica e Geometria

Id. 6

Id. 5

Id. 4

Id. 3

Id. 2

Id. 1

Neste monte mais alto de todos passava eu a minha vida como podia; ora eu me ir pelos fundos valles que os singuem de redor, ora eu me pôr nos mais altos delles a olhar a terra como ia acabar ao mar; e depois como se estudia logo após ella para acabar tudo melhor que eu sou.

Arithmetica e Geometria

Uma pinta comprou 25 arrobas de café por 325\$000; 32 caruciros por 127\$000; 45 cavallos por 11.000\$000. Quer se saber quanto gastou

para comprar tudo e quanto custou 1 arroba de café; 1 carreiro e um cavallo?

1 arroba de café por 134000 | Tudo
 1 carreiro por 34000 | 11:4527000
 1 cavallo por 20000

Construa um exágono regular. Um triângulo equilátero. Um trapézio

$$\begin{array}{r} 3257000 \\ 1277000 \\ \hline 112007000 \\ 114527000 \end{array}$$

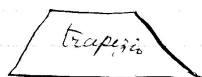
$$\begin{array}{r} 3257000125 \\ 25 \\ \hline 675 \\ 75 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 12770000000 \\ 96 \\ \hline 31 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 12770000000 \\ 42 \\ \hline 0350 \\ 288 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 11:4527000 \\ 90 \\ \hline 20 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 0620 \\ 288 \\ \hline 3320 \\ 288 \\ \hline 3232 \end{array}$$



Francisco de P. Cortes.

Os conteúdos selecionados para essas provas também mereceram destaque nesta análise, pois é por meio do ensino de muitos deles que a escola incute valores. O levantamento dos temas selecionados para as provas proporcionou a interpretação de que muitos textos tinham a finalidade de averiguar a aquisição de determinados conhecimentos relacionados à leitura e escrita. No entanto, ao mesmo tempo, é possível inferir que também funcionavam como meio de transmissão de valores e normas a respeito de condutas consideradas ideais e desejáveis entre os homens.

Os conteúdos dos textos utilizados nos exames de admissão evidenciam que a escola, naquele momento, buscou legitimar certos valores. O que significava, por exemplo, utilizar um texto sobre o Rio Amazonas? Que momento era esse em que a escola precisava ressaltar e cultivar a importância deste rio para seus alunos?

Considerando que os conteúdos de ensino refletem visões de mundo, vale mencionar o fato de que o Brasil, no início do século XX, estava no processo de definição de suas fronteiras territoriais e que a discussão sobre a identidade nacional ganhava novamente o cenário político. Desse modo, um texto sobre o Rio Amazonas, exaltando a sua imensidão e beleza faz todo o sentido nesse contexto de reconhecimento dos espaços brasileiros.

Segundo Gomes (2002), uma das preocupações dos republicanos no início do século XX era a definição das fronteiras brasileiras. Nesse momento, ressalta a autora, “o Brasil teve de enfrentar uma série de conflitos de fronteiras que acabaram por estabelecer o tamanho que o país tem até hoje”. (p. 161). Nessa mesma direção, Botelho (2002) também afirma que a manutenção da unidade nacional foi uma questão crucial para os republicanos. Nesse sentido, entende-se a relevância da utilização de um texto sobre o Rio Amazonas na sala de aula.

Outro texto que merece ser destacado dentre os exames analisados é o que se refere à abolição da escravidão e que foi utilizado nas provas dos candidatos Arthur e Adherbal. Com um tom bastante apelativo, esse texto visa incutir, em seus leitores, a necessidade de uma nova moral. Em outras palavras, constrói uma visão bastante negativa do passado, revelando, dessa forma, que a escola buscou contribuir significativamente para a divulgação dos valores republicanos. O futuro, nessa perspectiva, somente poderia ser garantido se não houvesse a degeneração e tampouco atitudes vergonhosas e degradantes⁵³.

Existia, ainda, a possibilidade de ingresso nos demais anos do Gymnasio, nesse caso o aluno deveria fazer o exame de suficiência, como foi o caso de Thomé de Alvarenga, que em 20 de março de 1899 apresentou dois requerimentos ao diretor. No primeiro, solicitava autorização para realizar o exame de suficiência e, no segundo, autorização para prestar as matérias do primeiro ano, alegando ao diretor que possuía os

⁵³ Conferir o texto presente nas imagens das páginas 80 e 82.

documentos necessários. Em 08 de abril, o candidato realizou uma prova de Geografia e foi considerado aprovado pelos professores, tirando nota 5.

Os alunos que fossem considerados inabilitados ou reprovados nesses exames poderiam frequentar as aulas na condição de ouvintes. Esse foi o caso do candidato Euzébio Etelvino do Carmo, considerado inabilitado pela comissão avaliadora após a realização do exame de suficiência em 1899 e que, por conta disso, solicitou, ao diretor, autorização para assistir às aulas como ouvinte, o que lhe foi permitido, conforme consta na documentação anexa ao final deste texto.

A prova realizada por Euzébio Etelvino do Carmo é um exemplo sobre os conteúdos de ensino e exercícios que eram propostos aos alunos. Em Português, por exemplo, o candidato deveria responder uma pergunta sobre Martim Vasques, o que não ocorreu. Em outra atividade, referente aos conteúdos de Geografia, deveria apresentar as diversas partes do mundo e seus respectivos países, além dos estados brasileiros e suas respectivas capitais. Euzébio Etelvino de Carvalho não conseguiu fazer o que lhe foi solicitado, uma vez que apresentou de forma incompleta as partes do mundo e seus países e ainda não acertou o nome da capital de Minas Gerais. Em Aritmética, foi proposta uma atividade de divisão de frações, a qual ele também não respondeu corretamente.

Nos casos em que o candidato já havia estudado em outra instituição de ensino secundário, havia a possibilidade de mudança de escola com a equivalência das matérias já realizadas. Carlos Alberto Bittencourt solicitou, ao diretor do Gymnasio, no ano de 1898, autorização para ingressar em tal estabelecimento. Este aluno, que havia realizado seu primeiro ano no Ginásio Nacional, requereu, também, o aproveitamento das matérias cursadas e obteve o parecer favorável, como atesta o despacho de Miguel Alves de Feitosa, diretor na ocasião, após análise da documentação encaminhada aos seus cuidados.

A história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de ensino, e que se realizam a construção e a transformação históricas da escola. (Chervel, 1990, p. 219)

Capítulo III

A transmissão do Conhecimento Escolar: A Construção dos Programas de Ensino

Os conteúdos de ensino, os exercícios propostos e o uso de determinados recursos pedagógicos foram problematizados neste capítulo a partir das contribuições da história das disciplinas escolares de Chervel. A análise dos programas de ensino das matérias das Línguas Vivas e Mortas, bem como de História, Geografia, Antropologia, Psicologia e Lógica foi relacionada às finalidades estabelecidas para o ensino secundário, no contexto das mudanças curriculares no início do século XX. A atuação dos professores na transmissão e, portanto, na legitimação de um determinado saber foi discutida à luz das proposições de Goodson.

3.1 A classificação dos saberes escolares

A inclusão ou exclusão de *disciplinas escolares* no currículo tem sido um dos aspectos mais conflituosos da educação porque é um campo de intensa disputa ideológica. No processo de organização do currículo, há que se ressaltar que a luta pela legitimação de um determinado projeto educativo implica na reorganização dos conteúdos de ensino e também na forma de sua transmissão e verificação. Tanto para Goodson (1997) quanto para Chervel (1990), os conteúdos explicitados nos programas de ensino ou nos planos de aula dos professores indicam os projetos de formação e, por isso, devem ser priorizados no entendimento das questões em torno do ensino.

Forquin (1993), em uma outra perspectiva, também evidencia o caráter estruturante dos conteúdos de ensino no processo de transmissão de determinados valores. Para esse autor, um dos aspectos mais cruciais do processo educativo é o que se refere à transmissão e legitimação dos conteúdos de ensino.

Nesse sentido, no processo de organização do Primeiro Gymnasio da Capital, a discussão sobre quais disciplinas deveria fazer parte da formação oferecida ao aluno secundarista foi assunto não somente do legislativo (Câmara e Senado) e do executivo paulista, mas também foi bastante problematizada pelos professores no momento em que estes organizavam o currículo escolar. O que ensinar em cada disciplina e de que modo, além da sua disposição no curso de estudos foram alguns dos assuntos abordados pelos diretores Eduardo Carlos Pereira e Miguel Alves Feitosa em seus relatórios anuais.

A criação do Gymnasio da Capital ocorreu em um momento em que a permanência das humanidades clássicas no currículo do ensino secundário estava sendo bastante questionada por educadores, políticos e intelectuais, isto é, pelos próprios formadores de opinião daquele momento, como já foi discutido no primeiro capítulo. É preciso mencionar que esse debate já estava presente no cenário brasileiro a partir da segunda metade do século XIX⁵⁴. A inclusão das ciências no currículo do ensino secundário foi, durante todo o século XIX, tanto no Brasil, como em outros países,

⁵⁴ Rui Barbosa foi um dos defensores de um ensino secundário que atendesse às necessidades políticas e econômicas daquele momento. Suas idéias tiveram grande repercussão entre os intelectuais da época, porém, não chegaram a ser implantadas pelos governos republicanos, pelo menos em relação ao ensino secundário. Para aprofundar esse assunto, ver o texto que Lourenço Filho produziu a respeito dos posicionamentos de Rui Barbosa: *A Pedagogia de Rui Barbosa*, 1956.

como a França, por exemplo, apenas mais um dos pontos de tensão entre os partidários de uma educação mais clássica e os defensores de uma educação mais moderna.

O currículo do Primeiro Gymnasio da Capital, na primeira década republicana, expressou esse movimento de modificação na organização do curso de estudos com a inclusão de matérias denominadas científicas, como as Matemáticas, a Química e a Física, além do Desenho, a partir da definição das finalidades postas para essa instituição.

Nessa perspectiva, o ensino das humanidades, como uma educação voltada à formação do espírito, se constituiu, historicamente, como um ensino de elite e, por isso, priorizou a formação do indivíduo por meio de textos e autores antigos, pela leitura e contato com as civilizações fundadoras da cultura ocidental, pelo exercício da tradução, da imitação e da composição, com o objetivo de desenvolver o gosto, o senso-crítico, a capacidade de julgamento pessoal e arte de se exprimir oralmente e por escrito. Chervel & Compère (1999) discorrem exatamente sobre a transição das humanidades clássicas para as científicas no início do século XIX. Assim, a sua peculiaridade está justamente no fato de ser um ensino de ‘inutilidades’, isto é, em que não há uma preocupação com as questões práticas da sociedade (Chervel & Compère, 1999, p. 152-153).

O caso brasileiro, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, é bastante significativo para que sejam verificadas as mudanças curriculares, isto é, observa-se, por meio da inclusão ou da exclusão das matérias⁵⁵, o processo de reordenação do currículo com vistas à garantir a concretização das finalidades educativas. Souza (1999) retrata, em seu texto esse movimento de organização dos saberes escolares nas respectivas matérias de ensino, ao evidenciar o lento desaparecimento das disciplinas Retórica e Poética dos estudos do Colégio Pedro II e, posteriormente, do retorno das mesmas ao currículo como partes dos conteúdos de Língua Portuguesa.

⁵⁵ O Regulamento dos Gymnasios do Estado de São Paulo (Decreto nº 859 de 14 de dezembro de 1900), também apresentou, em seus artigos 4º e 5º, as matérias, bem como, a organização das mesmas, por meio das cadeiras de ensino distribuídas em: 1ª Português, 2ª Literatura, 3ª Francês, 4ª Inglês, 5ª Italiano, 6ª Alemão, 7ª Latim, 8ª Grego, 9ª Aritmética e Álgebra, 10ª Geometria e Trigonometria, 11ª Elementos de Mecânica e Astronomia, 12ª Elementos de Física e Química, 13ª Elementos de História Natural, compreendendo noções de Antropologia, 14ª Geografia e Cosmografia, 15ª História do Brasil, 16ª História Universal, 17ª Antropologia, Psicologia e Lógica; além das aulas de Desenho, de Ginástica e dos Exercícios Militares. Nesse momento, as matérias de ensino, como foi possível constatar, estiveram atreladas às cadeiras de ensino.

No ano de 1862, o plano de estudos, estabelecido pela reforma educativa imperial, previa o ensino de Latim nos sete anos do curso ginásial e de Grego somente a partir do quinto ano, ao passo que o de Português estava presente apenas no primeiro ano. O Decreto n.º. 6.130, de 1º de março de 1876, apresentou uma nova redistribuição das matérias de ensino pelo do curso do Pedro II e, também, uma modificação na quantidade de aulas de cada uma delas. O ensino do Latim, a partir desse decreto, passou a fazer parte apenas do segundo, terceiro e quarto anos enquanto que História Sagrada, Retórica e Poética não sofreram apenas alterações nas nomenclaturas, mas modificaram os seus próprios conteúdos⁵⁶. Essas modificações ocorreram porque novas finalidades foram traçadas para o Colégio Pedro II (Haidar, 1972, p. 159).

No momento de criação do Gymnasio da Capital, as matérias Francês, Inglês e Português, que já estavam no currículo do Pedro II durante o Império, permaneceram sem grandes alterações em seus conteúdos de ensino, mas, apresentaram variações quanto à carga horária, por exemplo, a matéria de Português estava distribuída em todos os anos do curso ginásial. No entanto, outras matérias agregaram novos conteúdos como, por exemplo, a Psicologia, a Lógica e a Antropologia, enquanto algumas foram modificadas em suas denominações, como a História e a Geografia e, por fim, os conhecimentos de Latim e Grego foram incorporados numa mesma cadeira de ensino. Somente para fins de avaliação dos exames terminais essas cadeiras eram aglutinadas em quatro seções, isto é, ‘Línguas Vivas’; ‘Línguas Mortas’; ‘Matemáticas, Física, Química e História Natural’ e ‘Geografia, História e Lógica’.⁵⁷

Arelada a todas estas questões, a *disciplina escolar*⁵⁸ surge como uma nova possibilidade de organização do saber escolar, na qual são valorizadas as formas de ensino e de aprendizagem dos conteúdos e, sobretudo, a garantia da realização dos objetivos educativos. De acordo com Chervel (1990), o problema das finalidades educativas tornou-se um dos aspectos mais complexos da história do ensino. Assim, uma

⁵⁶ As informações trazidas sobre o plano de estudos apresentadas aqui foram obtidas a partir do texto de Haidar (1972).

⁵⁷ Cabe ressaltar que o processo de disciplinarização do conhecimento realizado na escola foi apenas uma de suas formas de classificação. Nessa perspectiva, Burke (2003), em *História Social do Conhecimento*, se dedicou a análise das diferentes formas de classificação do conhecimento no período moderno, levando em conta, desse modo, tanto o papel das bibliotecas, como das enciclopédias e dos currículos.

⁵⁸ Segundo Chervel (1990), o entendimento da disciplina escolar associado a conteúdos é um fenômeno bastante recente no processo de escolarização, pois durante todo o século XIX esse termo estava relacionado às práticas de controle e vigilância dos comportamentos dos indivíduos (p.178). Os objetivos específicos e gerais de uma dada disciplina, bem como seus exercícios e conteúdos, sua avaliação e os textos didáticos constituíram-se, historicamente, como partes integradas de uma disciplina escolar somente a partir do século XX.

das possibilidades de entendimento desta questão é o estudo da forma como as disciplinas foram constituídas e também como operaram no interior das escolas.

Para Chervel (1990) e Goodson (1997), uma disciplina escolar continua ou não no curso de estudos, a partir das mudanças ou permanências de certos objetivos educacionais. Por isso, métodos, conteúdos, exercícios e avaliação, como constituintes de uma disciplina escolar, devem ser compreendidos à luz dos interesses próprios da escola e articulados às demandas sociais. Nesse sentido, a verificação dos processos de estruturação dos cursos de estudos das escolas secundárias constitui-se como uma das possibilidades de análise das prioridades políticas e educativas consideradas para a formação do aluno.

Assim, é válido notar que em 1895, isto é, ainda no primeiro ano de funcionamento do Primeiro Gymnasio da Capital, Eduardo Carlos Pereira apresentou controvérsias em relação à Lei nº 374, de 03 de setembro de 1894, pelo fato desta determinar que a matéria Italiano fosse obrigatória no 1º ano. O diretor argumentou que os alunos do Gymnasio seriam prejudicados com a inclusão de mais uma língua obrigatória no currículo de estudos. Defendeu, portanto, que fossem priorizadas as *disciplinas científicas*, fundamentais, em sua concepção, à formação do aluno.

Em relação ao ensino das línguas modernas, Eduardo Carlos Pereira enfatizou que a utilidade do estudo das línguas estrangeiras estava não somente nas vantagens práticas que estas propiciavam, mas, sobretudo, no exercício das forças intelectuais que poderiam promover aos alunos, à medida que possibilitavam “na disciplina lógica, as faculdades em descobrir analogias e diferenças, em deduzir regras e leis”. (Relatório, 1895). Nota-se, nesta afirmação, que Pereira defende a utilidade das línguas modernas, revelando, portanto, sua sintonia com o discurso pedagógico vigente, que estava pautado na ênfase ao sentido prático/útil que deveria ser atribuído ao ensino, porém não deixa de utilizar os princípios norteadores do próprio ensino das humanidades para justificar a relevância de tais disciplinas para a formação do aluno.

A partir dessas perspectivas, Eduardo Carlos Pereira alegou que a Língua Francesa e a Inglesa eram fundamentais no ensino secundário, pois garantiriam a convivência internacional, já a Língua Alemã era essencial àqueles que, após o secundário, almejassem à jurisprudência.

Em relação ao Latim e ao Grego, foi possível perceber sua permanência no currículo, entretanto, com uma significativa diminuição na carga horária. O ensino do Latim especificamente era considerado por Pereira como essencial para o entendimento das bases da Língua Portuguesa. Porém, sua permanência no currículo foi mantida com muitas controvérsias.

Tornou-se evidente que algumas matérias foram consideradas mais importantes que outras para a formação do aluno, por isso, era necessário ter mais aulas e, em alguns casos, até mesmo construir espaços e adquirir materiais diferenciados para a sua realização. No caso do ensino de Geografia, por exemplo, o diretor solicitou, à Secretária de Negócios e do Interior os investimentos necessários para a aquisição de materiais e construção de laboratórios.

A discussão sobre a permanência ou não de certas disciplinas no currículo remete ao entendimento sobre quais saberes seriam necessários para que os objetivos mais gerais da educação fossem garantidos.

No currículo do Primeiro Gymnasio da Capital, nos programas de 1897, o Latim⁵⁹ apareceu como uma matéria a ser desenvolvida juntamente com o Grego e também foi apresentado como um dos tópicos a ser trabalhado nas disciplinas de Francês e de Português, revelando, desse modo, que esse conhecimento não deixou de existir como conteúdo, mas que com o passar do tempo foi perdendo o *status* que obteve, durante anos, na formação das elites, adquirindo uma posição secundária na estrutura curricular.

Embora o Latim não tivesse mais a importância de antes, continuava a ser valorizado, como evidencia a atividade realizada pelo aluno Manoel Olympio de Albuquerque Lins, no de 1901⁶⁰.

⁵⁹ O Latim, que durante boa parte da Idade Média foi considerado a base do ensino das humanidades e, portanto, símbolo de distinção social entre clérigos e leigos, passou a ser objeto de críticas entre os partidários de uma educação mais científica. De acordo com Burke (1995, p. 65), o Latim, até o século XVIII, ainda permaneceu como uma língua bastante utilizada pelos escritores, entretanto, a publicação de textos em línguas vernáculas revelou um crescente descontentamento com o monopólio do Latim nas produções. O ensino da universidade também era ministrado em Latim. Segundo Burke (1995), “as conferências e debates eram feitos nessa língua, e (...) muitas escolas não só ensinavam latim, mas (...) insistiam que seus alunos falassem a língua até mesmo no pátio do recreio”.

⁶⁰ Nessa atividade, o examinador apresentou um texto ao aluno e solicitou a realização de exercícios ortográficos (localização de palavras homônimas e parônimas).

Exercícios ortográficos – O grego e o latim

O grego e o latim são necessários elementos desta educação nobre.

Deixar fallar modernos e modernices, petimetres e neologismos de toda a espécie

O homem que se destina, ou que o destinou de nascimento

À uma vocação pública, não pode sem vergonha ignorar as bellas lettras e os clássicos.

Saiba elle mathematica do que La Place, mas chimica do que La Voisier, mais botânica do que Jussiu, mais Zoologia do que Lineu e Buffon, mais economia politica do que Smith e Say, mas philosophia de legislação do que Montesquieu e Benthan; se ele não for o que os ingleses chamam um bom homem das lettras, triste figura há de fazer falando ou seja na barra, na tribuna, no púlpito – tristissima escrevendo, seja qual for a matéria, porque não há assumpto em que as graças do estylo e a correção da frase e da belleza da dicção, não sejam necessários e indispensáveis. (Exame Terminal, 1901)

De acordo com o texto utilizado no exercício, o ensino das línguas antigas era necessário para a formação dos homens que desempenhariam funções públicas, fossem no púlpito, na barra ou na tribuna, ou seja, era primordial o domínio das *bellas lettras* e dos clássicos para aqueles que pertenciam ao estreito círculo da elite.

O importante nesse processo é que o ensino secundário foi lentamente incorporando novos saberes com a inclusão de disciplinas consideradas científicas. porém sem alterar sua finalidade maior que era a formação das elites condutoras. No entanto, a aceitação da ciência como uma das possibilidades de formação da elite foi uma questão que durante muito tempo motivos de embates entre os legisladores de ensino no tocante à organização do ensino secundário no Brasil.

Um outro aspecto a ser mencionado quanto ao momento de organização dos saberes escolares foi o processo de definição dos conteúdos em suas respectivas matérias na conformação do currículo do ensino secundário. As reformas educacionais realizadas no período imperial e em parte do período republicano, ao traçarem perspectivas novas ao ensino secundário, acabaram modificando a composição do curso de estudos.

Cabe ressaltar que a mudança de denominação de uma disciplina ou matéria de ensino pode significar a reorganização dos conteúdos constituintes de cada área de conhecimento e, até mesmo, de suas finalidades. Assim, por exemplo, a partir do ano de 1891, a matéria História Sagrada foi substituída pelo ensino da História Universal nos planos de estudo do Ginásio Nacional.

No processo de conformação da *Geografia*, a *Cosmografia* foi transformada em mais um de seus conteúdos. No entanto, no período em que foi fundado o Primeiro Gymnasio da Capital, aparecia, nos documentos oficiais, sob a designação de *Geografia e Cosmografia* ou somente *Geografia*.

3.2 A construção de um roteiro para a ação: a institucionalização dos planos de ensino

A discussão sobre o que deveria ser ensinado e como e, sobretudo, a garantia do que deveria ser aprendido pelos alunos esteve no epicentro das discussões realizadas pela Congregação de Professores nos dois primeiros anos de funcionamento do Gymnasio. Desse modo, a disposição das matérias de ensino no curso ginásial, a quantidade de aulas para cada professor e o horário de funcionamento da instituição de ensino foram os assuntos mais debatidos entre os professores durante o ano de 1894.

Na 4ª sessão da reunião da Congregação de Ensino, ocorrida em 31 de outubro de 1894, o presidente fez a abertura dos trabalhos reiterando que, até a construção de um Regulamento próprio, o Gymnasio deveria adotar a organização das matérias de ensino de acordo o prescrito no artigo 259 do Regulamento da Instrução Pública de 1893. Os professores presentes se posicionaram contra essa proposta e, sugeriram, ao diretor, que fosse solicitada a modificação da distribuição das matérias de ensino ao secretário dos Negócios do Interior. Na sessão seguinte, o diretor informou que tal solicitação foi autorizada pelo secretário, sob a justificativa de que a competência da regulamentação da legislação era da Congregação de Ensino. O diretor, que era também o presidente da referida congregação, nomeou os professores José Freitas Valle, Silvio Tibiriçá de Almeida, Augusto Baillot e Eugenio Guilhom para a organização de uma proposta de distribuição das matérias do curso pelos anos de estudo, solicitando-lhes que o fizessem respeitando o melhor encadeamento lógico das mesmas.

Nessa perspectiva, cabe a pergunta “*Por que a escola ensina o que ensina?*” Isso revela que o que se ensina aos alunos está imbricado com as questões sociais de uma determinada época, portanto, não pode ser visto somente como uma produção escolar desprovida de qualquer intencionalidade política ou social. O planejamento do currículo, portanto, depende de sua amplitude social e, por isso, tem se configurado como algo tão conflituoso.

No primeiro Regulamento dos Gymnasios do Estado de São Paulo, publicado em 1895, as matérias foram apresentadas de um modo geral, isto é, por meio dos objetivos e da forma como deveriam ser ensinadas. Nesse sentido, por exemplo, foi estipulado que o ensino das línguas vivas tais como Português, Francês, Italiano, Alemão e Inglês deveria ser ministrado com ênfase na leitura, na tradução, na composição, na versão e na conversação, de modo a desenvolver nos alunos a “prática da língua estimulada”⁶¹. Cabe frisar que o detalhamento dos conteúdos de ensino de cada matéria, assim como sua organização seqüencial somente apareceram no ano de 1897⁶².

Na ocasião da elaboração dos programas de ensino pelos professores do Gymnasio, o Compêndio *Gramática Portuguesa*, de João Ribeiro, foi um dos livros adotados para o ensino das 1ª e 2ª cadeiras de Português. Tais planos deveriam ser elaborados pelos professores, como prescrevia o Regulamento dos Ginásios do Estado de São Paulo nos anos de 1895, 1897 e 1900 e precisavam garantir o ensino teórico e prático dos conteúdos.

Os programas de Português foram elaborados pelos lentes Eduardo Carlos Pereira e Sylvio de Almeida Tibiriçá. Nesta matéria, a parte prática deveria ser trabalhada com o aluno em sala de aula, garantindo, dessa maneira, sua participação por meio da realização de exercícios de exemplificações na lousa. Além disso, as lições por escrito também eram descritas como parte do processo de verificação da aprendizagem. Finalmente, era necessária a prática de leituras de trechos de textos clássicos que deveriam ser estudados em casa, além da realização de exercícios de interpretação.

A ênfase na parte prática dos programas de ensino, nesse momento, demonstra uma mudança a respeito da forma como esse ensino deveria ser transmitido ao aluno. O professor, em sala de aula, como o responsável direto pela aprendizagem do aluno,

⁶¹ Decreto nº 293, de 22 de agosto de 1895, artigo 6.

⁶² Os primeiros programas de ensino foram publicados em 1897, no Relatório elaborado por Antonio Dino da Costa Bueno, secretário do interior naquele momento, e apresentam os conteúdos a serem ministrados, assim como os compêndios adotados nas aulas em cada cadeira de ensino.

deveria utilizar-se de vários instrumentos para atingir os objetivos traçados para cada disciplina e em cada etapa do processo de escolarização. A orientação para que o aluno fosse estimulado a participar das atividades em sala de aula e ainda estudasse em casa, tal como aparecia nos documentos oficiais, visou instituir uma modificação no processo educativo.

A reprodução do conteúdo poderia ser “livre de viva voz ou por escrito”. Cabendo ao aluno, ainda, fazer a explanação do sentido das palavras incomuns e os exercícios, na lousa, dos vocábulos de “difícil representação gráfica”, isto é, exercitar a ortografia, nos trechos selecionados pelo professor. Aqui se percebe nitidamente aquilo que se convencionou ser uma prática no ensino da Língua Portuguesa. Finalmente, os exercícios de recitação e das pequenas composições também deveriam ser feitos durante as aulas.

Diferentemente dos documentos oficiais anteriores à equiparação do Primeiro Gymnasio da Capital ao Ginásio Nacional, o Regulamento dos Gymnasios de 1900 determinava que os programas deveriam ser organizados bimestralmente pela Congregação do Gymnasio Nacional e aprovados pelo Ministro dos Negócios Interiores da União, cabendo, aos professores, “ensinar por compêndios aprovados pela Congregação”⁶³, o que trazia, novamente, o Pedro II, nesse momento denominado Ginásio Nacional, ao *status* de instituição modelar de ensino. Esta orientação legal visava a garantia do controle do que era ensinado em cada disciplina.

Desse modo, apareceu, nos programas de Português, a indicação dos livros a serem utilizados para o preparo das aulas. Nesse sentido, as lições do 2º ano, por exemplo, deveriam ser baseadas na *Seleta Nacional*, de Caldas Aulete. Já a ciência como linguagem e suas diferentes fases, a classificação genealógica das línguas, as línguas indo-européias, o ramo itálico, a romanização da Península Ibérica, as invasões e o latim literário, bárbaro e vulgar, bem como a participação dos mulçumanos na Espanha, assim como a dialectação do português deveriam ser ensinados por meio de exercícios práticos extraídos da *Selecta Oratória*, de Caldas Aulete e da *Gramática*, de Julio Ribeiro, além da *Glottologia*, de Adolpho Coelho. Foi possível perceber que havia uma preocupação, por parte dos professores do ensino secundário, em citar os autores de referência em seus programas de ensino, o que evidencia que os livros ou compêndios continuavam sendo elementos decisivos no processo de transmissão do conhecimento de cada disciplina.

⁶³ Decreto n. 858, de 14 de dezembro de 1900. Regulamento dos Gymnasios do Estado.

No 1º ano, na matéria de Português, o aluno deveria aprender a linguagem que compreendia “seu objeto, meios e espécies; idéia, pensamento e juízo; palavra e proposição”. A gramática expositiva, em suas subdivisões: sintaxe e lexiologia⁶⁴, era o segundo tópico a ser trabalhado, sendo que a primeira subdivisão referia-se ao estudo dos elementos constituintes das orações, enquanto a segunda servia para agrupar o estudo das palavras a partir de seus sons, classificações, regras ortográficas, entre outros, tal como aparece no programa destacado abaixo:

phonologia: estudos dos sons sob três aspectos: phonetica, prosódia e ortographia. Razão lexeogenica desses termos; phonetica: estudo das vozes portuguezas e suas representações graphicas; prosódia: syllabas e sua quantidade; ortographia: alfabeto, letras e sua classificação; taxonomia: classificação das palavras quanto à idéia, à função natural e as formas; morphologia: estudo dos elementos significantes da palavra. Processo de composição e derivação. (Programas de Ensino, 1897).

Já o 2º ano letivo iniciava com a recapitulação dos conteúdos do ano anterior e, posteriormente, trabalhava a apresentação, definição e divisão da sintaxe em “noção do período simples e composto: sintaxe léxica geral e sintaxe léxica particular, sintaxe lógica.” Além disso, estava previsto, nesta série, o ensino da história da língua, que deveria ser ministrado com base nos compêndios de Adolpho Coelho, *Glottologia portuguesa*, e *Curso Elementar de Literatura*, de Simões Dias. E, finalmente, o ensino prático e teórico da lexicologia, que deveria ser tratado a partir da *Antologia*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet⁶⁵.

Eduardo Carlos Pereira, lente de Português, publicou, em 1907, *A Gramática Expositiva da Língua Portuguesa*. É importante dizer que esse professor fazia parte de um grupo de intelectuais, junto a Julio Ribeiro, Fausto Barreto⁶⁶, Carlos de Laet, Adolpho Coelho e Maximino Maciel, que estava preocupado em produzir textos sobre gramática no Brasil. De acordo com Silva (2006), é com a publicação da *Gramática*

⁶⁴ O termo lexiologia era utilizado, nesse momento, para designar a fonologia, a taxionomia e a morfologia, mas não é mais utilizado pela Nomenclatura Gramatical Brasileira.

⁶⁵ Para aprofundar a discussão sobre os compêndios utilizados na disciplina de Língua Portuguesa, ver RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. 2000. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura*. Tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

⁶⁶ Fausto Barreto esteve na direção do renomado Colégio Pedro II a partir de 1870, fato que possibilitou algumas mudanças no ensino de Português. Sobre essa questão, ver Razzini (2002).

Portuguesa, em 1887, de Júlio Ribeiro, que se inaugura, no âmbito da gramática, o método-comparativo no Brasil. (P. 6). Nesse sentido, esclarece que

dos vários nomes que compõem a tradição gramatical brasileira, aqueles que se agrupam nos limites dos cinquenta anos aqui determinados formam um grupo distinto não apenas por se situarem nesse período nomes que serviriam de modelo teórico para toda a gramaticografia brasileira vindoura, mas principalmente por se tratar de uma época mediadora entre um modelo gramatical calcado numa tradição clássica de natureza filosófica – da qual a *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa* (1822), de Jerônimo Soares Barbosa, viria a ser uma das mais expressivas representantes – e uma perspectiva lingüística, vigente durante quase todo o século XX, de natureza científica”. (Silva, 2006, p.6).

Assim, Eduardo Carlos Pereira, com o seu livro *Gramática Expositiva*, foi um dos expoentes do que convencionalmente denominou-se *gramática expositiva* ou *normativa*. Cabe ressaltar que esta conceituação foi dada por autores como Rocha Lima e Celso Pedro Luft. Ambos foram representantes de uma nova vertente da gramática no Brasil que, a partir da segunda metade do século XX, tornou-se hegemônica no entendimento do ensino da gramática. Segundo Silva (2006), Luft e Lima abandonaram a vertente *expositiva* e tentaram, em suas obras, a incorporação da vertente *estruturalista*⁶⁷.

A estilística assim como a poética eram os temas selecionados para serem desenvolvidos no quarto ano⁶⁸. Os exercícios de composição em prosa e verso, recitação e análise literária deveriam ser baseados nos compêndios *A Gramática Expositiva*, de Freire, na *Antologia*, de Theophilo Braga e na *Seleção Nacional*, de Caldas Aulete. No 5º ano, a parte teórica da literatura e suas várias acepções, como os elementos estáticos e dinâmicos da sua formação, eram o primeiro tema a ser tratado e, logo após, apresentava-se a classificação dos gêneros literários e sua contextualização. Nesta série, a parte prática era subdividida em dois itens: leitura, interpretação e análise dos *Lusíadas*, clássico da literatura portuguesa e, ainda, na composição sobre assuntos morais e científicos.

⁶⁷ Não cabe aqui o aprofundamento a respeito desse debate, mas apenas apresentar as mudanças ocorridas nesse campo disciplinar.

⁶⁸ A poética, nesse momento, é um dos conteúdos da disciplina Português, no entanto, no ano de 1850 era uma disciplina bastante relevante do Colégio Pedro II. Para aprofundar essa questão, ver Souza (1999).

O aluno no 5º ano do Primeiro Gymnasio iniciaria seus estudos com o “lirismo provençal” e a “influência gallo-romana” transmitida a Portugal por intermédio da Galícia. Além disso, tomaria contato também com a corrente “gallo-franca, o cyclo-carolingio”, bem como com a corrente “armoricana” e “cyelo da Tavola Redonda”. O “latim eclesiástico” e o “humanismo” também seriam aspectos a serem trabalhados, assim como a “Universidade de Lisboa”, seus escritores e documentos. Também seriam considerados o século XVI e os poetas palacianos, bem como as correntes: “hispano-italica, italo-provençal ou espanhola” e a “influência italiana”. Seguindo tal programação, estudariam, ainda, a “erudição latinista, o divórcio entre os escritores e o povo: os duplos”, a “língua ladina ou ladinha”, o “romance e a aravia”, os “grandes cronistas, a imprensa em Portugal em 1466”, escritores e documentos. Por fim, a “terceira época, o século XVI” e o “quinhetismo e suas causas”.

Os programas das línguas modernas, tais como Inglês, Francês, Italiano e Alemão, dividiam seus conteúdos em duas partes: *gramática* e *literatura*, e foram elaborados pelos professores do próprio Gymnasio. Desse modo, foi possível observar que os programas de Francês e de Alemão mostravam os exercícios que deveriam ser realizados após o ensino de alguns conteúdos, já os de Italiano e Inglês não mencionavam quais exercícios deveriam ser feitos pelos alunos, mas preocupavam-se em fazer referências a livros a serem utilizados pelos professores em suas aulas.

No caso específico do Alemão, percebeu-se que o professor Oscar Nobiling teve a preocupação de enfatizar muito mais o *como* ensinar do que *o que* deveria ser ensinado ao aluno. Em seu programa, não há uma separação nítida entre os conteúdos, os métodos e os objetivos a serem alcançados, conforme é possível observar no quadro a seguir:

Quadro
Conteúdos das Matérias *Línguas Vivas ou Modernas*

<i>Francês</i>	<i>Inglês</i>	<i>Alemão</i>	<i>Italiano</i>
<p>1. Estudos Gramaticais</p> <p>1.1 Lexeologia e Syntase</p> <p>1.2 Estudo dos Vocábulos</p> <p>2. Estudos dos Vocábulos considerados na sua gênese</p> <p>2.1 Syntaxe (das palavras)</p> <p>3. Syntase (das proposições)</p> <p>3.1 Noções Complementares</p> <p>4. História e formação da língua francesa</p> <p>4.1 Da Linguagem Geral</p> <p>4.2 Classificação da Língua</p> <p>4.3 Formação da Língua Francesa</p> <p>4.4 Literatura Francesa</p> <p>5. Continuação da Literatura Francesa</p> <p>6. Continuação da Literatura Francesa</p>	<p>1. Gramática Elementar: leitura, tradução e versão fáceis</p> <p>1.1 Phonologia Elementar: teoria e prática</p> <p>2. Revisão de Gramática: leitura e tradução de prosadores fáceis. Exercícios Graduados de Versão e Conversação</p> <p>3. Leitura e tradução de auctores mais difíceis. Exercícios de Versão e Conversação. Estudo Completo</p>	<p>3. Fonética Elementar: estudo metódico da pronuncia</p> <p>3.1 O alfabeto Alemão</p> <p>3.2 A definição de substantivo</p> <p>3.3 Tradução do Português para o Alemão</p> <p>4. Exercícios Práticos de pronunção, ortografia e de conversação</p> <p>4.1 Exercícios de Tradução</p> <p>4.2 Reprodução de Trechos de Leitura, mudando-se a pessoa, o tempo e o número.</p> <p>5. Repetição sistemática da gramática: dirigindo-se sempre a atenção do aluno para a diferença entre a língua portuguesa e a alemã</p> <p>6. Repetição da Gramática por meio das traduções e exercícios de composição tanto oral, quanto escrito</p> <p>6.1 Leitura de obras clássicas</p> <p>6.2 Esboço da Literatura moderna e principalmente da literatura clássica da Alemanha</p>	<p>4. Noções Gerais de Gramática</p> <p>4.1 Syntase</p> <p>5. Verbos Irregulares</p> <p>5.1 Preposição</p> <p>5.2 Formação de Palavas</p> <p>5.3 Syntase dos Verbos</p> <p>5.4 Parte Especial: Versificação</p> <p>6. Gramática Histórica ano</p>
<p>* A matéria Francês estava presente em todos os anos do curso.</p>	<p>* A matéria Inglês estava distribuída nos 1º, 2º e 3º anos.</p>	<p>* A matéria Alemão era obrigatória e aparecia na grade curricular a partir do 3ºano.</p>	<p>* A matéria Italiano era obrigatória e aparecia na grade curricular a partir do 3ºano.</p>

No ensino das *Línguas vivas*, observa-se que *cultura, povo e identidade nacional* aparecem como categorias indissociáveis no processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos. Vale lembrar que nem sempre a língua esteve associada à idéia de nação

e, tampouco, ao povo, como revela Hobsbawm (2004) em seu estudo sobre a invenção das nações.

De uma forma geral, os programas de ensino apresentavam os conteúdos a serem desenvolvidos em cada matéria, priorizando a seqüência dos mesmos. As línguas vivas (Português, Francês, Alemão, Italiano e Inglês) foram apresentadas ao aluno de modo a privilegiar o ensino da gramática como etapa introdutória ao acesso a cada uma delas.

Talvez essa disposição da gramática no curso de estudos possa ser o denominado “encadeamento lógico”, tão reclamado pelos organizadores do Gymnasio no processo de sua estruturação. Somente após a aprendizagem de tais regras, o aluno deveria ser estimulado a conhecer a cultura de cada país, por meio do estudo das obras clássicas. A preocupação em recomendar, nos programas, que os alunos deveriam iniciar seus estudos das línguas por meio da gramática indica um percurso a ser seguido, portanto, uma etapa a ser cumprida no processo de aprendizagem. Desse modo, o *plano de aula* ou *programa de ensino* torna-se um elemento fundamental no planejamento do currículo, uma vez que organiza os conteúdos, isto é, na medida em que estabelece um roteiro a ser seguido pelo professor.

Um aspecto que deve ser trazido à discussão no processo de organização do currículo secundário é que a gramática, no ensino moderno, foi incorporada como um dos conteúdos vinculados ao estudo das línguas e, ao longo do tempo, passou a ser considerada como um dos conhecimentos mais valorizados.

Trata-se de um saber que na Antiguidade e também no período medieval fazia parte das *sete artes liberais*, composta pelo trivium (gramática, retórica e dialética) e pelo quadrivium (aritmética, música, geometria e astronomia) e servia de preparação aos interessados nos cursos superiores, como por exemplo, a Teologia. Segundo os historiadores Le Goff & Schmitt (2002), na Idade Média, a gramática e a literatura tiveram o mesmo significado e serviram para designar a diferenciação entre clérigos e leigos a partir de um determinado tipo de saber. “Copiar, ler, re-escrever, imitar e comentar Virgílio, Horácio, Ovídio ou Estácio é uma parte importante da atividade literária medieval”. (p. 82)

Nesse movimento, o professor, a partir dos objetivos estabelecidos para cada conteúdo ou unidade de ensino, poderia prever o tempo, os recursos e os materiais necessários para o alcance dos resultados traçados para cada série do curso. No interior do campo disciplinar, o professor realizava a complexa tarefa de relacionar os objetivos de sua matéria com os fins educacionais.

As matérias de Latim e Grego eram apresentadas nos programas e também na legislação como línguas mortas e apareciam juntas sob a forma de cadeira. Os conteúdos de ensino de ambas eram apresentados a partir de *Pontos*⁶⁹ e divididos em curso I, II, III, IV e V. Ao final dos conteúdos de cada etapa, eram exigidas, dos alunos, traduções e a realização de exercícios a partir de textos como Eneida, de Virgílio, Odes, de Horácio, Orações, de Cícero e Sátiras, de Tácito.

De acordo com Chervel & Compère (1999), a especificidade do *ensino das humanidades* é revelada por meio de suas finalidades. “Na verdade, trata-se de formar a elite social. Aquela que está capacitada ao poder busca o domínio da linguagem e da eloquência (...)”. Tal ensino, ao priorizar a utilização das obras antigas e a imitação dos textos, tem por objetivo desenvolver a formação do gosto e do estilo. Por esse motivo, o aluno deveria memorizar milhares de versos de Ovídio, Horácio, Virgílio e Homero, além dos discursos de Cícero, ou seja, o que estava em jogo nessa educação era a formação de uma elite social dotada de certas habilidades no exercício do poder.

⁶⁹ É interessante notar que a expressão ‘pontos’ permanece, nos programas de ensino do Primeiro Gymnasio da Capital, somente nas matérias de Latim e de Grego. Convém lembrar que os pontos eram textos isolados, trabalhados com os alunos nos cursos parcelados. Sobre esse assunto, verificar o trabalho de Gasparello (2002), que se dedicou à análise dos pontos e dos compêndios adotados no Colégio Pedro II, no período imperial, na disciplina de história.

Quadro
Conteúdos das Línguas Mortas ou Antigas

Programa da sétima cadeira de latim e noções de grego
<p>Curso I – Pontos: 1. Objeto da Gramática Latina; 2. Classificação das Palavras; 3. Declinação dos Objetivos; 4. Pronomes; 5. Gêneros dos Nomes; 6. Flexão Verbal; 7. Paradigma das quatro conjunções; 8. Verbos Irregulares e Defectivos; 9. Verbos Depoentes, semidepoentes e comuns; 10. Pretéritos e Supinos, formação dos tempos; 11. Advérbio, Preposição, Conjunção, Interjeição; 12. Divisão da Syntaxe; 13. Aposição; 14. Concordância do Verbo com o Sujeito. Attributo; 15. Complementos. Adjetivos e verbos com genitio; 16. Adjetivos e verbos com dativo e ablativo; 17. Complemento Objetivo. Sujeito e attributo do infinito; 18. Adjetivos e verbos com um e dous accusativos; 19. Complementos Circunstanciais. Syntaxe da preposição; 20. Syntaxe dos Participios, Gerúndios e Supinos; 21. Syntaxe do Advérbio e da Interjeição; 22. Período. Coordenação e Subordinação; 23 Conjunções: correlação dos modos e tempos. Tradução: Epiteme Historie Sacre. Cornelius Nepus, Phaedri Fabule. Grammatica: Moreira e Costa.</p>
<p>Curso II – 1. Desenvolvimento dos pontos 2, 3 e 4 do primeiro curso; 2. Teoria das Flexões. Raiz, thema e desinência; 3. Affixos, Preffixos e Suffixos; 4. Anomalias nas Declinações; 5. Formas Arcaicas de nomes e verbos. Conjugação periphastica; 6. Agrupamento das Palavras, segundo o seu sentido; 7. Synonimos Latinos; 8. Theoria dos Metaplasmos; 9. Estrutura da Oração Latina; 10. Idiotismos Latinos; 11. Dativo e Ablativo Absolutos; 12. Hellenismos; 13. Figuras de Syntaxe; 14. Desenvolvimento sobre Complementos; 15. Complemento do Comparativo; 16. Pronomes Reflexivos; 17 Elementos de Prosódia e de métrica; 17. Tradução: De Bello Gallico: Virgilli. Bucollorum; Oviddi Trestium. Exercícios Graduados de versão para latim. Analyse de metrificacão. Grammatica latina de Chassang, curso médio.</p>
<p>Curso III – 1. Recapitulação e desenvolvimento sobre as flexões nominaes; 2. Recapitulação e Desenvolvimento sobre as flexões verbaes; 3. Recapitulação da syntase de concordância; 4 Recapitulação da Syntaxe de Regência; 5. Recapitulação da Syntaxe de Construção; 6. Desenvolvimento da prosódia e metrificacão; 7. Noções de mytologia; 8. Da família entre os romanos; 9. Da milícia romana; 10. Tribunais e Juízos Romanos; 11. Festas Civis e Religiosas; 12. Dos jogos e dos exercícos gymnasticos; 13. Das recompensas. Coroas; 14. Do Calendário Romano; 15. Moedas, pesos e medidas; 16. Epigraphia Latina. Tradução: Eneida de Virgillio, Trechos de Tito Livio. Odes de Horácio. Orações de Cícero. Composição Latina. Grammatica de Chassang. Curso Superior</p>
<p>Curso IV</p> <p>Latim: 1. Recapitulação da matéria dada; 2. História da Língua Latina; 3. Literatura Latina; 4. Exercícios de Metrificacão Latina Tradução: Arte poética de Horácio. Suetonio</p> <p>Grego: 5. Alphabeto, signaes e accento tonico; 6. Palavras e seus elementos; 7. Declinações do Artigo e do Substantivo; 8. Adjetivos e suas declinações; 9. Numerais e Possessivos; 10. Conjugações dos Verbos; 11. As quatro classes do verbo em; 12. Voz ativa, média e passiva; 13. Formas segundas dos verbos. Verbos irregulares em; 14. As três classes dos verbos em; 15. Advérbios e partículas inseparáveis. Proposições. Conjugação. Leitura e tradução de exercícos graduados. Gramática Grega Elementar de Chassang.</p>
<p>Curso V</p> <p>Latim: 1. Recapitulação Geral</p> <p>Grego: 2. Syntaxe do artigo e do substantivo; 3 Syntaxe do adjetivo e do pronome; 4. Syntaxe do verbo. Complementos; 5. Emprego dos modos; 6. Syntaxe dos advérbios e preposições; 7. Contrações. Augmento. Reduplicações. Latim: Tradução das Satyras de Horácio e Tácito. De Oratoribus. Grego: Leitura e Tradução de Exercícios Graduados. Gramática de Chassang.</p>

* Este quadro não reproduz todas as especificações dessas matérias de ensino.

Apesar das inúmeras críticas a que as línguas mortas estiveram sujeitas, no processo de estruturação da instrução pública no Estado de São Paulo, elas permaneceram no currículo do ensino secundário sob a justificativa de servirem como base para o ensino das línguas modernas. Em um relatório de 1895, Eduardo Carlos Pereira afirmou que o ensino do Latim era importante à medida que possibilitava a relação deste com a própria Língua Portuguesa. Como foi possível constatar, as línguas antigas permaneceram no currículo, porém, com algumas adaptações.

O caso do Latim, no início do século XX, é um exemplo disso. A análise dos programas de ensino desse período revelou sua incorporação a outras disciplinas. Souza (1999), ao analisar os programas de ensino do Colégio Pedro II de 1850 a 1949, destacou o processo que fez desaparecer as disciplinas Retórica e Poética e, concomitantemente, permitiu o surgimento da Literatura no currículo daquela instituição de ensino.

Quanto ao ensino de Geografia e Cosmografia, há que se ressaltar o aumento da sua carga horária. No primeiro ano, o aluno deveria ser iniciado ao estudo geográfico por meio de suas definições gerais e, em seqüência, precisaria aprender os aspectos físicos da Terra. Os continentes e o estudo do Brasil eram os assuntos a serem tratados no segundo ano. Já no terceiro, o aluno teria a história da geografia e também o aprofundamento dos temas trabalhados nos anos iniciais. A geografia física, política e econômica dos Estados e da União, bem como as regiões do globo terrestre e seu estudo detalhado eram os assuntos a serem abordados no quarto e no quinto ano e, por último, isto é, no sexto ano, deveria ser efetuada uma revisão dos conteúdos considerados mais relevantes.

Para esta disciplina, o professor José Vicente de Azevedo apresentou, em seu programa, a utilização do compendio *Curso Metódico*, de Lacerda, e como livro auxiliar a *Chorographia do Brasil*, de Moreira Pinto, além do Atlas Geográfico, de *Delamarche* ou *Schrader*. Os exercícios que deveriam ser desenvolvidos em cada ano também eram descritos nos programas, como é possível observar a partir do quadro abaixo.

Quadro
Exercícios ao Final do Programa de Geografia

1º ANO	O PROFESSOR NÃO APRESENTOU EXERCÍCIOS PARA ESSE ANO
2º ANO	Exercícios de cartografia acomodados ao preparo do aluno Uso de mapas e globos
3º ANO	Exercícios cartográficos e usos de mapas e globos
4º ANO	Exercícios cartográficos e usos de mapas, cartas e aparelhos geográficos
5º ANO	Exercícios cartográficos e uso de cartas, mapas e aparelhos geográficos
6º ANO	Problemas de Cosmografia: Viagens Simuladas, uso de aparelhos geográficos, cartográficos, mapas e exercícios cartográficos.

A matéria de História foi dividida em *História Universal*, que compreendia os períodos da Antiguidade, Idade Média, Modernidade e Idade Contemporânea, e em *História do Brasil*, cujo marco inicial eram as viagens marítimas. O ensino de História, nesse momento, baseava-se no modelo francês e, por isso, privilegiava, em seus conteúdos, os grandes acontecimentos e as ações dos homens considerados heróis. Nos dois programas analisados foi possível verificar que os professores José Valois de Castro, de História Universal, e Jacob Thomaz de Miranda, de História do Brasil, não apresentaram os compêndios que utilizariam e, tampouco, os exercícios que seriam trabalhados com os alunos ao final de cada etapa.

A História que já fazia parte do currículo obrigatório do Colégio Pedro II no período imperial desde a sua criação no ano de 1837, se manteve durante todo o período republicano nesta instituição de ensino secundário e em todas as equiparadas a esta. De acordo com a historiadora Circe Bittencourt, ainda que essa disciplina tivesse sofrido mudanças em seus conteúdos e métodos, sua finalidade principal não fora modificada, qual seja a de contribuir, fundamentalmente, para a constituição de identidades nacionais. (p. 76).

Ainda segundo essa autora,

a História integrou-se nesse currículo sem maiores problemas. Seus objetivos continuaram associados à formação de uma elite, mas com tendências mais pragmáticas. E a disciplina passou a ter uma função pedagógica mas definida em relação à sua importância na formação dessa elite. (p. 80).

A matéria de História no período republicano foi subdividida em História Universal e História do Brasil. Nas escolas secundárias, o aluno aprenderia essa matéria a partir do 4º ano. A História Universal era subdividida em quatro períodos: Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea.

Nos programas de ensino elaborados pelo Professor José Valois de Castro, lente do Primeiro Gymnasio da Capital, em consonância com as diretrizes traçadas pela instituição modelar de ensino secundário, ou seja, o Ginásio Nacional, a História Antiga compreendia desde as monarquias ditas orientais até as invasões bárbaras e deveria ser trabalhada em 24 tópicos. Já a Idade Média era apresentada a partir do marco das invasões bárbaras ocorridas na Antiguidade, sendo que se priorizava, nesse momento, a

discussão dos modos de vida dos povos bárbaros, e era encerrada com o tema da Igreja no século XV.

Quanto aos estudos sobre a Idade Moderna, deveriam ser iniciados por meio de uma breve retomada acerca “das grandes épocas do período medieval”. Nesse momento, os principais acontecimentos políticos ocorridos na Europa eram apresentados por meio de 23 tópicos, dentre os quais destacamos a “revolução política: progresso da autoridade real da França, Carlos VII e Luis XI”, a “guerra das duas Rosas”, a “unidade governativa e territorial da Espanha”, a “dinastia de Avis”, as “descobertas marítimas dos portugueses e espanhóis”, o “renascimento das letras e das artes: Itália, França, Alemanha, Portugal e Espanha”, a “reforma protestante”, a “origem e desenvolvimento da colônia inglesa” e a “filosofia no século XVIII”. Já a História Contemporânea estabelecia como marco a Revolução Francesa.

A História do Brasil, matéria ministrada no 6º ano do curso ginásial, era iniciada por meio dos estudos sobre os *Descobrimentos* marítimos realizados pelos portugueses e espanhóis e seu término era o “15 de novembro”. No caso específico do ensino de História do Brasil, eram priorizadas as ações políticas ocorridas desde a chegada dos portugueses. Tal disciplina tinha por objetivo fornecer um conjunto de informações acerca de como conduzir a Nação e seu desenvolvimento, por isso, a ilustração das ações dos chamados grandes heróis.

No decorrer do século XIX, uma instituição que contribuiu de forma decisiva para a conformação do ensino de história foi o IHGB. Na análise da historiadora Arlette Gasparello (2004), sua fundação, juntamente, com “as ações implementadas com vistas à escrita da História nacional” representam passos importantes na direção da consolidação de uma produção nacional de compêndios para o ensino de História do Brasil no Colégio Pedro II”. (p. 121). Na perspectiva de Bittencourt (2005), os historiadores do IHGB forneceram as bases para a construção de uma história nacional.

De maneira geral, no Ginásio Nacional e nas escolas públicas, o ensino centrava-se nas exposições dos professores e na leitura dos livros que norteavam os alunos para responderem aos questionários que seriam repetidos em arguições orais ou nas provas escritas. Na História do Brasil, um dos livros mais adotados foi *Lições de História do Brasil*, do professor do Colégio Pedro II, Joaquim Manuel de Macedo.

De acordo com Gasparello (2004), Joaquim Manoel de Macedo contribuiu de forma decisiva para a construção de um modelo nacional com a publicação do seu compêndio *Lições de Historia do Brasil*, no ano de 1861. A autora também destaca que o êxito do livro esteve ancorado no prestígio social de três importantes instâncias: o IHGB, o Colégio Pedro II e a utilização do trabalho de Varnhagem na produção desse material didático (p. 130).

Cada lição do livro deveria ser exposta pelo professor e lida pelo aluno que, em seguida, faria o resumo. Esse resumo seguia um roteiro apresentado como “Quadro Sinótico”, dividido em “personagens”, “atributos”, “feitos e acontecimentos” e “datas”. Pelo compêndio de Macedo pode-se perceber que o método exigia decoração, mas requisitava, pela produção do quadro sinótico, outros esquemas comparativos e analógicos que, por sua vez, auxiliavam na memorização do que era considerado essencial no aprendizado da História (p. 132).

No início do século XX, segundo Gasparello, a historiografia passou por uma nova fase, com as publicações de *História do Brasil*, de João Ribeiro, no campo do ensino de história, e de *Capítulos da História Colonial*, de Capistrano de Abreu. Nesse momento, de acordo com a autora, surgiu uma nova forma de compreensão do ensino da História. João Ribeiro inovou didaticamente quando introduziu as unidades de estudo em contraposição aos “pontos” ou “lições” de Macedo. Além disso, a fabricação do texto merece ser destacada por trazer “os textos em *tipo menor*, com títulos impressos em itálico”, bem como a “Sinopse Geral”.

Apesar de nos Programas de Ensino de História do Brasil e Universal não constarem informações sobre os livros utilizados pelos professores, supomos que *História do Brasil*, de João Ribeiro e *Lições de História do Brazil*, de Joaquim Manoel de Macedo, eram utilizados pelos alunos do Primeiro Gymnasio da Capital, uma vez que tais obras constavam na relação da biblioteca daquela instituição de ensino.

O Programa do Curso de Antropologia, Psicologia e Lógica foi elaborado pelo professor Alonso Guainaz da Fonseca, que teve a preocupação de dividir os conteúdos a serem trabalhos com os alunos de acordo com a especificidade de cada área do conhecimento. Essa divisão significa que apesar da Antropologia, Psicologia e Lógica estarem em uma mesma disciplina, eram consideradas áreas diferentes, ou seja, cada qual se definia pelo seu conteúdo específico. A Antropologia e a Psicologia eram apresentadas aos alunos por meio de suas definições e métodos. A primeira foi justificada pelo professor pela “utilidade do seu estudo”, provavelmente, pelo fato de ser

considerada como uma importante ciência. Já a segunda foi enfatizada pelo seu método. Assim, destacou-se que o homem foi o sujeito de análise de ambas, porém, cada uma o analisava sob perspectivas diferentes. E, finalmente, no conteúdo de Lógica, apareceu a menção ao Método Científico.

O estudo da Antropologia era dividido em duas partes. Na primeira, o homem era o objeto de estudo de modo que a osteologia (estudo do crânio), os músculos, as vísceras, os sentidos, o cérebro e sua estrutura, os aparelhos de nutrição, de circulação, de secreção e de locomoção e as manifestações físicas eram os principais assuntos tratados. Já na segunda parte, o entendimento do homem e sua relação com o meio era o principal objetivo, sendo assim, os seguintes conteúdos eram abordados: ‘emoções’, ‘expressões’ (linguagem, moralidade, socialidade, artes e suas bases psicológicas e fisiológicas), ‘famílias’, ‘relações sexuais’, ‘formas de casamento nos diversos povos’, ‘doenças’ (deformações e anomalias), ‘raças humanas’, ‘problema da origem do homem’, ‘do positivismo ao darwinismo’, ‘crime’, ‘educação’, ‘civilização’, ‘antropologia brasileira’ (raças indígenas), ‘caracteres físicos’, ‘morais’, ‘costumes’ e ‘destinos’. Cabe ressaltar que Darwin, Lombroso, Garofalo, Tarce e Lamarck são citados nesse programa como a referência para a discussão dos assuntos selecionados.

A ‘irritabilidade’, os ‘sonhos’, o ‘movimento reflexo’, o ‘instinto’, a ‘consciência’, a ‘sensação’ (aparelho nervoso), a ‘memória’, a ‘idéia’, as ‘emoções’ (vontade), a ‘inteligência’ (animal e humana), a ‘evolução do homem’, a ‘análise das funções cerebrais’, a ‘crença’, o ‘prazer’ e a ‘dor’, a ‘imaginação’, a ‘sociabilidade’, a ‘simpatia’, o ‘egoísmo’, o ‘altruísmo’ e a ‘estética’ foram os temas eleitos para a Psicologia, tal como apontou o programa de ensino analisado.

Do ponto de vista pedagógico, os “planos” ou “programas de ensino” possibilitam ao professor a construção de um roteiro para sua ação, à medida que procuram racionalizar a complexa prática educativa. Ao estabelecer o tempo para a execução de determinadas tarefas, a forma como os conteúdos devem ser transmitidos e, por fim, avaliados, o professor, na tarefa de planejamento, dá forma às finalidades educativas por meio dos conteúdos e exercícios, ou seja, é por meio do plano que o currículo é materializado.

Nessa perspectiva, os programas de ensino das matérias do Primeiro Gymnasio da Capital foram analisados considerando-se as expectativas sociais postas para esta instituição educativa no momento de sua criação. Foi possível perceber que havia uma preocupação, por parte da equipe de professores e, principalmente, do diretor, em relacionar cada matéria de ensino aos objetivos estabelecidos para o curso secundário. Índícios disso podem ser encontrados em vários documentos oficiais que reiteravam, constantemente, a idéia de fins e meios de tal modalidade de ensino.

No processo de planejamento do currículo, tornou-se possível a visualização dos referenciais que foram adotados por cada professor no momento de confecção do seu programa de ensino. Cabe evidenciar que por mais que houvesse um direcionamento por parte da Secretaria de Negócios do Interior, em relação à elaboração dos programas, observamos a autonomia dos professores na confecção dos mesmos, na medida em que poderiam ou não apresentar os exercícios a serem executados em cada matéria.

A fim de conseguir a transformação das práticas existentes no ensino secundário, a Secretaria de Negócios do Interior do Estado de São Paulo, no momento de reestruturação da Instrução Pública, precisou construir um aparato bastante rígido em torno da fiscalização deste ensino. Desse modo, a publicação dos programas de ensino, nos Relatórios encaminhados a essa Secretaria, visava o controle da atividade docente. Aliás, a legislação era bem enfática nessa questão e, inclusive, definia que uma das atribuições do professor era o “cumprimento dos programas de ensino”.

No caso brasileiro, especificamente, as práticas de fiscalização estiveram relacionadas à necessidade de garantir o mesmo padrão de ensino do Ginásio Nacional. Nesse sentido, a figura do delegado fiscal, funcionário do Ministério dos Negócios do Interior, foi fundamental nesse processo de uniformização das práticas desenvolvidas nas instituições de ensino equiparadas.

As necessidades de avaliação dos alunos nos exames internos ou externos engendraram dois fenômenos que pesam sobre o desenrolar das disciplinas ensinadas. O primeiro, é a especialização de certos exercícios na sua função de exercícios de controle. O “ditado de ortografia” está entre eles, e deve sem dúvida sua origem a essa função, mesmo se sua utilização nas aulas, no século XIX e XX exceda muito a esse papel. O segundo fenômeno é o peso considerável que as provas do exame final exerce por vezes sobre o desenrolar da classe e, portanto, sobre o desenvolvimento da disciplina, ao menos em algumas de suas formas. Inscrito no exame do certificado de estudos, o ditado torna-se a partir de 1880, irremovível das classes de final de estudo, e das outras, apesar das novas palavras de ordem pedagógicas que procuram privilegiar a redação. Chervel, 1990, p. 206

Capítulo IV

Os critérios de aprovação e reprovação do aluno no Primeiro Gymnasio da Capital

Os exames finais que os alunos prestaram ao término de cada ano como requisito para sua aprovação, realizados nas matérias de Francês, Inglês, Alemão, Português, História, Geografia, Latim e Grego, foram analisados neste capítulo com o objetivo de apresentar parte dos conteúdos exigidos para a formação do aluno. Além dessas atividades escritas, consideramos os outros critérios que compunham a avaliação dos discentes e que estavam expressos nos Regulamentos dos Gymnasios, tais como a atribuição de notas a partir da realização de atividades e o controle da frequência às aulas.

4.1 Exames Terminais

Os exames terminais, também denominados finais, foram instituídos como uma das formas de verificação da aprendizagem dos conteúdos de cada matéria de ensino e versavam sobre assuntos definidos nos programas de ensino. A realização de tais exames era uma das exigências para o ingresso no ensino superior durante a República Velha.

Era por meio dos exames finais que os professores verificavam se os alunos haviam aprendido ou não determinados conteúdos considerados necessários. Um dos requisitos para que o aluno fosse aprovado, de uma série à outra no ensino secundário, era a realização de exames (provas) em cada matéria. Durante o ano letivo, o aluno era avaliado pela frequência e participação nas aulas, pelo comportamento e também pelo rendimento escolar e, como fechamento desse ciclo, ao término do ano eram realizados exames finais em cada uma das disciplinas cursadas.

A elaboração e aplicação destes exames ficava a cargo de uma comissão de professores, designada pelo diretor e constituída por representantes das diversas cadeiras de ensino definida na Congregação de Ensino do Gymnasio. A partir de 1900, tais avaliações passaram a ser realizadas no mês de dezembro⁷⁰, isto é, após o próprio término das aulas.

Nesse contexto, os exames terminais eram iniciados em 15 de dezembro de cada ano, de acordo com a determinação do Regulamento do Gymnasio. Essas provas eram realizadas na presença das comissões de professores que, por sua vez, eram definidas nas reuniões da Congregação de Ensino. Os exames referiam-se aos conteúdos das matérias que eram transmitidos aos alunos em cada ano do curso ginásial e dividiam-se em escritos e orais. As provas escritas eram realizadas por disciplinas e em dias diversos, já as orais eram aplicadas por turmas de alunos “em duas ou três secções abrangendo cada secção um grupo de disciplinas do anno”. No Regulamento também aparecia especificado que as provas seriam elaboradas com base nos programas de ensino e métodos adotados, tudo isso a ser observado pela comissão de professores.

⁷⁰ Decreto n. 858 de 14 de dezembro de 1900.

Os exames finais eram divididos em duas etapas: parte escrita e oral. Nas atividades escritas, nas disciplinas de Português, Francês, Inglês, Alemão, Italiano, Latim e Grego, os alunos deveriam produzir textos, traduzir fragmentos de obras selecionadas e realizar exercícios de gramática. Em História e Geografia, deveriam produzir textos a partir de temas propostos pelos professores. Já nas atividades orais, os alunos eram questionados, pela comissão de professores, a respeito do que haviam produzido em suas próprias provas escritas. A condição para a sua aprovação era a realização das duas provas, isto é, a escrita e a oral.

No momento da realização do exame não era permitido fazer consultas a materiais como livros e anotações particulares sem a permissão da comissão e, caso algum aluno a fizesse, perderia o direito de continuar fazendo a prova. Isso significa que caberia aos professores a decisão sobre a necessidade ou não da consulta. O aluno que se retirasse antes do término previsto sem a permissão da comissão também seria reprovado.

De acordo com o Regulamento de 1900:

Artigo 94, Inciso 2º - “o examinando que fôr surprehendido servindo-se, no acto do exame, de apontamentos particulares ou de quaesquer livros não permittidos pela commissão, perderá o direito de prestar exame, só podendo ser a este admittido no fim do ano lectivo seguinte. (Regulamento dos Gymnasios, 1900)

Após o acompanhamento e supervisão das provas, seguia-se o julgamento dos professores. A decisão sobre a aprovação ou não do aluno estava a cargo da comissão examinadora. Em caso de aprovação, a comissão deveria decidir também o conceito a ser atribuído, nesse sentido, por exemplo, a emissão do parecer *aprovado plenamente* poderia ser revista para *aprovado com distinção*, desde que qualquer um dos examinadores ou o presidente da comissão solicitasse a revisão do referido parecer. Especificamente na situação em que o aluno fosse *aprovado simplesmente*, grau 1 a 5, o lente da cadeira de ensino deveria ser consultado.

A comissão de professores avaliava o desempenho do aluno e emitia pareceres em conformidade com o prescrito no Regulamento dos Gymnasios, capítulo II, denominado *Das Notas e Títulos*, cuja finalidade era orientar lentes e diretores na atribuição dos conceitos, além de informar os pais a respeito do aproveitamento escolar de seus filhos e dos procedimentos adotados pela instituição escolar. Os conceitos

aplicados nas atividades correspondiam às notas: Nulla (zero); Má (um); Menos que Soffrível (dois); Soffrível (três); Mais que Soffrível (quatro); Menos que Regular (cinco); Regular (seis); Mais que Regular (sete); Menos que Boa (oito); Boa (nove); Mais que Boa (dez); Menos que Ótima (onze) e Ótima (doze).

Assim, a avaliação constituiu-se como uma fase decisiva no processo de ensino e aprendizagem porque, ao se estabelecer como instrumento legitimador da educação escolar, conformou as práticas de ensino na sala de aula. Nesse sentido, a análise das tarefas realizadas pelos alunos e as correções dos professores nos possibilitaram a verificação do que era (uma leitura sobre o que) era realizado pelos discentes e do que se esperava em cada atividade.

O Regulamento previa, ainda, que os alunos que tivessem lugares gratuitos não poderiam permanecer na instituição caso fossem reprovados duas vezes consecutivas no mesmo ano ou se deixassem de se apresentar ao exame.

Além do exame terminal, a partir da Reforma no Ensino Secundário de 1890⁷¹, o exame de madureza também se constituiu como um instrumento de avaliação da aprendizagem do conteúdo escolar e das habilidades dos alunos no final do ano letivo. Este exame foi instituído para todas as escolas oficiais de instrução secundária, portanto, todas que estavam equiparadas ao Gymnasio Nacional, e versava sobre a assimilação da cultura intelectual necessária à formação do aluno secundarista.

O Regulamento dos Gymnasios de 1900 apresenta de forma bastante detalhada como este exame deveria ser realizado no interior da escola, bem como especifica quais seriam as exigências em relação às matérias de ensino e às habilidades dos alunos no tocante à resolução da prova. A comissão avaliadora seria composta pelos professores da instituição de ensino e subdividir-se-ia em dois grupos: ciências e línguas. De acordo com o Regulamento, em seu artigo 100

**o exame de madureza constará de provas escriptas de línguas e mathematica elementar, graphica de desenho e oraes de cada uma das secções seguintes:
1º linguas vivas, 2º línguas mortas, 3º mathematica e astronomia, 4º physica, chimica e historia natural e 5º geographia, história e lógica (Regulamente, 1900).**

⁷¹ A primeira reforma republicana no Ensino Secundário ocorreu em 1890 com a publicação dos Decretos nº 981 e 1075, com Benjamin Constant à frente do Ministério dos Negócios Interiores. Esta reforma tinha por objetivo re-significar as finalidades educativas desse grau de ensino.

O Regulamento previa que os examinados deveriam fazer uma composição ou dissertação nas provas de Português, Francês, Inglês, Italiano e Alemão, a partir de temas literários, científicos, artísticos ou históricos sorteados no dia do referido exame⁷².

Os exames de madureza deveriam acontecer após a aplicação dos exames terminais, que eram realizados no mês de dezembro. Caso algum aluno não concordasse com o resultado obtido, ou fosse reprovado em qualquer um destes exames, teria até março do ano seguinte para requerer a revisão do julgamento ao diretor da instituição de ensino.

O Regulamento previa, também, que a organização do exame de madureza fosse acompanhada pelo Delegado Fiscal⁷³, que tinha como competência a verificação e fiscalização, além da possibilidade de intervenção em todas as ações tanto dos professores, quanto dos alunos.

Vale esclarecer que os exames de madureza, criados pela Reforma Benjamin Constant em 1890, tiveram a intenção de modificar algumas práticas vigentes no ensino secundário como, por exemplo, os exames parcelados, porém não chegaram a ser concretizados, segundo informam Antunha (1980) e Peres (1973). Já os exames parcelados, apesar de todas as críticas recebidas, continuaram existindo durante toda a República Velha.

Foi possível observar, ao longo desta investigação, que os procedimentos adotados para a execução dos exames terminais, tais como a constituição de bancas de avaliação, a realização, por parte dos alunos, de atividade escrita e argüições ocorriam de forma semelhante nas instituições de ensino secundário e nos exames parcelados.

Em 1901, o Código Eptácio Pessoa tentou garantir a uniformização do ensino secundário por meio da determinação do cumprimento rigoroso dos Programas de Ensino e do Regulamento do Ginásio Nacional em todas as instituições de ensino que fossem equiparadas. Já em relação aos exames parcelados, esta exigência recaía sobre a fiscalização do processo de realização dos exames. Nesse contexto, o Delegado Fiscal⁷⁴

⁷² Artigos 101 e 102, Regulamento dos Gymnasios (1900).

⁷³ O ensino secundário na República Velha permaneceu subordinado ao governo federal. O acompanhamento desse ensino contou com a fiscalização do funcionário (Delegado Fiscal) do Ministério dos Negócios Interiores, que era designado, em cada estado, para acompanhar todas as instituições de ensino equiparadas ao Gymnasio Nacional.

⁷⁴ O Código Eptácio Pessoa, em seu artigo 366, definia as competências e atribuições do Delegado Fiscal. Tal funcionário deveria fiscalizar os institutos de ensino e produzir relatórios com base em um roteiro definido pelo próprio governo sobre os seguintes temas: programas, processo de exames, condições de matrícula dos alunos, frequência escolar e laboratórios.

tinha a incumbência de verificar quaisquer irregularidades nessas duas formas de ensino.

Nessa perspectiva, a análise dos exames terminais, realizados no Primeiro Gymnasio da Capital, possibilitou o entendimento de quais saberes eram necessários para a formação do aluno que era candidato ao ensino superior, tanto do ponto de vista dos conteúdos, quanto das habilidades e, por isso, tornaram-se fontes de informações privilegiadas quanto à verificação das práticas de avaliação ocorridas no interior desta instituição. Tal análise foi adotada com a finalidade de que fossem levantados os conteúdos priorizados para a formação da elite, pois um dos objetivos projetados para o ensino secundário, conforme já fora mencionado, era justamente a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior.

É válido ressaltar, ainda, que as faculdades brasileiras, que se constituíram como o espaço privilegiado de formação das elites durante o período imperial, teceram boa parte das críticas sobre a preparação dos alunos ingressantes no ensino superior. Estas reclamações vinham, principalmente, das Academias de Direito em São Paulo e Recife, assim como a Escola de Medicina, na Bahia. Devido ao prestígio que lhes era outorgado, influenciaram muitas decisões do legislativo e do executivo no tocante à organização do ensino secundário.

As práticas de avaliação exercem influência decisiva no modo de aprendizagem dos alunos porque geram novas atitudes em relação ao estudo e ao conteúdo. Este entendimento implica em verificar quem avalia e a partir de quais critérios. Nesse sentido, os exames finais de cada matéria oferecem exemplos ricos e diferenciados de como a escola operou, por meio da seleção de conteúdos, no processo de divulgação da cultura de cada país. A utilização de textos de Dante Alighieri, nas provas de Italiano, assim como de textos de Fagundes Varela, em Português, podem ser vistos como exemplos desse processo. Oliveira (1997), ao tratar da questão nacional na Primeira República no Brasil, evidencia a atuação decisiva do Estado brasileiro na construção de uma memória nacional. (p. 197).

O que deveria ser considerado em uma avaliação? O que o professor julgava certo ou errado? A partir de que referenciais de conhecimento o professor emitia seu parecer? Estas são algumas das questões que foram mobilizadas nesta investigação a partir do contato com as provas, Regulamentos e a legislação da época analisada.

Parte relevante do processo de escolarização, a avaliação transformou-se, ao longo do processo educativo, numa etapa decisiva do ensino-aprendizagem. Assim, a transmissão dos conhecimentos que se pratica, a relação entre professores e alunos e os métodos aplicados no cotidiano escolar estão intrinsecamente ligados à avaliação, ou seja, é a partir dela que podemos visualizar a materialização dos projetos educativos.

4.2 Os saberes exigidos ao término de cada ano

4.2.1 Análise dos Exames de Português

A matéria de Português esteve presente em todos os anos do curso ginásial, sendo que do 1º ao 4º ano ensinava-se a gramática e do 5º ao 6º priorizava-se a literatura brasileira. A partir do levantamento dos exames finais foi possível constatar que em cada ano um tipo de atividade era solicitada. Como critério para a aprovação do aluno do primeiro ao segundo ano, por exemplo, era exigida a análise de um pequeno texto, como pode ser observado a partir do seguinte quadro:

Quadro das atividades do 1º ano – matéria Português

Ano	Texto analisado	Atividade
1899	<i>A educação é a mais valiosa herança que os paes podem deixar a seus filhos</i>	Análise Sintática e Produção de Texto: “Carta a um amigo sobre os exames vagos do Gymnasio”
1901	<i>Eu amo a minha pátria, para ella desejo o futuro brilhante e cheio de imperecível glória.</i>	Análise Gramatical
1901	<i>Não façais as vossas boas obras, para serdes dos homens como fazem os hypocritas nas praças públicas nas suas synagogas; porém quando derdes a esmola não vacila tua mão esquerda o que ve a tua mão direita.</i>	Interpretação do texto e Análise Fonológica
1908	<i>Querendo Sólon, philosopho atheniense, consolar a um amigo, oprimido de veemente tristeza o levou a uma torre eminente donde se descortinava toda a cidade; e lhe disse que olhasse atentamente para esta.</i>	Análise Lexiológica
1909	<i>O menino bom procedido honra a sua família e desvia-se do mal.</i>	Análise Sintática e Gramatical
1911	<i>Não Contava bem Antônio Vieira oito anos de idade quando em 1616 teve de acompanhar sua família para a metrópole do Brasil.</i>	Análise Gramatical

É pertinente destacar que a atividade solicitada nesses exames era um recorte dos conteúdos ensinados no primeiro ano ginásial, pois durante as aulas os professores faziam suas preleções com base nos compêndios e, com o objetivo de garantir que os alunos fixassem os conteúdos, aplicavam-lhes vários exercícios. No primeiro ano, os conteúdos eram apresentados em 10 tópicos (linguagem, gramática expositiva,

lexeologia, phonologia, phonetica, prosódia, ortografia, taxonomia, morphologia e princípios gerais da sintaxe) e apenas um destes era solicitado no momento da realização do exame. Além da análise de um desses tópicos, as atividades de *Produção e Interpretação de textos* também faziam parte dos exames do primeiro ano, como revelam as atividades datadas de 1899 e 1901.

Como foi possível observar, trechos de textos eram selecionados para a realização dos exames com o objetivo de averiguar determinados conhecimentos. Assim, a educação foi o tema selecionado para o exame final do aluno Júlio Prestes de Albuquerque, no ano de 1899. A prova se constituía por meio de duas atividades: a primeira referia-se à análise da frase “A educação é a mais valiosa herança que os paes podem deixar aos seus filhos” e a segunda solicitava que fosse elaborada uma “carta a um amigo sobre os exames vagos do Gymnasio”⁷⁵.

Na primeira atividade, o aluno iniciou seu texto dividindo a frase em duas cláusulas e também as classificou: 1) a educação é a mais valiosa herança (cláusula absoluta principal); 2) que os pais podem deixar aos filhos (cláusula subordinada circunstancial qualificativa pura). Julio Prestes continuou sua resposta identificando o sujeito da frase: educação; o verbo: é, ser na terceira pessoa do singular do presente do indicativo; e o atributo do verbo ser: a mais valiosa herança, na primeira cláusula, e quanto à segunda, destacou que o sujeito continuava sendo a educação; o verbo: podem deixar e o complemento terminal: a seus filhos.

O amor à pátria foi o tema utilizado em uma atividade produzida pelo aluno Manuel Olympio de Albuquerque Lins, em 11 de abril de 1901 . O candidato teve que realizar duas atividades, uma análise sintática e uma morfológica, a partir da frase “Eu amo minha pátria, para ela desejo o futuro brilhante e cheio de imperecível glória”, conforme apresentado no quadro abaixo:

⁷⁵ Julio Prestes estudou na Escola Modelo em Itapetinga e concluiu seus estudos em 1898 nessa mesma cidade, além disso, também fez o 2º ano da Escola Complementar. As informações contidas nos requerimentos apresentados por esse candidato revelam que ele realizou o ensino *preliminar* inteiro e parte do *complementar* e, por isso, tentou ingressar já no 3º ano, o que lhe foi negado. Em 15 de abril foi registrado, pela comissão examinadora composta pelos professores Silvio de Almeida, José de Freitas Valle, Augusto Baillot, J. Vicente e J. Miranda, que esse candidato foi aprovado no exame de admissão do primeiro ano com a média geral 4, 7/10 = aprovado simplesmente (média da prova escrita: 5 e média da prova oral: 4 2/5).

Quadro
Exame Final –Português – 1901

Analyse Gramatical

Eu; pronome pessoal
amo; verbo amar pertence a primeira conjugação. está na primeira pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo
minha; adjectivo determinativo feminino singular.
pátria; substantivo apelativo feminino singular.
para; preposição.
ella; pronome pessoal.
desejo; verbo desejar pertence a primeira conjugação e está na primeira pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo.
o; artigo definido masculino singular.
futuro; substantivo apelativo masculino singular.
brilhante; adjectivo qualificativo masculino singular.
e, conjunção copulativo.
de, preposição
imperecível; adjectivo qualificativo feminino singular.
glória; substantivo feminino singular e apelativo

Analyse Sintática

Este período tem duas orações; a primeira oração é: eu amo minha pátria, e a segunda é: para ela eu desejo o futuro brilhante e cheio de imperecível glória.
O sujeito da primeira oração é eu, o verbo é amo, e complemento objectivo é minha pátria.
O verbo da segunda oração é o verbo desejar.
Neste período a oração principal é eu amo minha pátria.

* Reprodução Parcial do Exame da Disciplina de Português

Apesar das provas dos alunos Julio Prestes e Manuel Olympio de Albuquerque Lins tratarem, especificamente, de exercícios gramaticais, o que desperta atenção é o conteúdo moralizante que ambas apresentam. Cabe lembrar que a educação e os valores pátrios foram algumas das bandeiras dos republicanos e que, por isso, tais textos podem ser vistos como representativos de um sentimento que se pretendia instituir no povo brasileiro naquela época.

As atividades de análise a partir do uso de textos também integravam os exames finais do 2º ano, porém com ênfase na *Definição e Divisão da Syntase e História da Língua Portuguesa*. No tocante a esse ano do curso, é valido mencionar que localizamos somente dois exames; o primeiro, datado de 1905, era uma *Produção de Texto*, a partir de um dos tópicos do programa de Português denominado *História da Língua Portuguesa*, e o segundo, de 1910, uma *Análise Integral* a partir de um pequeno texto.

Na atividade referente à *Produção de Texto* (História da Língua Portuguesa), Manoel Elpídio Neto discorreu, em aproximadamente três páginas, sobre as origens da língua portuguesa e os componentes que fazem parte do seu estudo. Assim, iniciou seu exame com a apresentação da definição de “grammatica histórica”, que era composta pela “phonetica, morfologia e syntase”, em seguida, detalhou cada um desses três itens e concluiu seu texto com a apresentação da “lexiologia e da “etimologia”.

No ano de 1905, a prova escrita do 3º ano, realizada por Geraldo H. de Paula Souza⁷⁶, também se iniciou por um texto, no qual o aluno deveria fazer a análise das proposições e das palavras, além de classificar os verbos. Para esse exame terminal, o seguinte texto fora escolhido:

Eu o vi certamente (e não presumo que a vista me enganava) levantar-se no ar um vaporzinho e subtil fumo e do vento trazido, rodar-se; de aqui levados casso ao pólo sumno, se via tão delgado que emoergar-se dos olhos facilmente, não podia; da matéria das nuvens parecia. (Exame Final, 1905).

Na atividade de avaliação, o texto transcrito acima foi utilizado com a finalidade de verificar o entendimento do aluno a respeito das proposições, das palavras e também dos verbos, conteúdos que estavam prescritos no programa de Português do 3º ano. Geraldo H. de Paula Souza foi aprovado com o conceito: *aprovado simplesmente, grau 05*, pela comissão de professores formada por Eduardo Carlos Pereira, José Cândido e A. Correa.

Analyse de proposições

1ª oração: Eu o vi certamente; proposição absoluta

2ª oração: e não presumo; proposição absoluta

3ª oração: que a vista me enganava: proposição subordinada integrante subjuntiva

4ª oração: levantar-se no ar um vaporzinho: proposição circunstancial infinitiva

5ª oração: e do vento trazido: proposição circunstancial participio

6ª oração: proposição absoluta

7ª oração: de aqui levado um casso ao pólo summo: proposição circunstancial participio.

8ª oração: se via tão delgado: oração circunstancial conjuncional modal

9ª oração: que enxergar-se dos olhos facilmente: proposição circunstancial qualificativa (está introduzida pelo pronome conjuntivo que)

⁷⁶ Em dezembro de 1904, Geraldo H. de Paula Souza, aluno do terceiro ano, não foi aprovado nas matérias de Português, Álgebra e Geometria. Por isso, solicitou ao Diretor do Gymnasio, em março de 1905, a autorização para realizar novamente os exames.

10ª oração: não podia; ~~é uma integrante~~ digo é uma oração abstrata, é a precedente pode ser classificada com o integrante

11ª oração: da matéria das nuvens parecia; ~~oração subordinada circunstancial~~ digo oração absoluta aproximada

Analyse de palavras

1ª oração: Sujeito: eu, Verbo: vi: Complemento Objetivo: o

2ª oração: Sujeito: o da oração precedente (eu), Verbo; presumo (não) é um adjunto advérbio de negação

3ª oração: Sujeito: ~~da oração antecedente (eu)~~ indeterminado; Verbo levantar-se: Complemento Objetivo: um vaporzinho: Complemento Circunstancial de lugar onde: no ar.

4ª oração: Sujeito: a vista; Verbo: enganava; Complemento Objetivo Me

5ª oração: Sujeito: o vento; Verbo: trazido

6ª oração: Sujeito oculto, Verbo: rodear: complemento objetivo aparente

7ª oração: Sujeito: ele; Verbo: levado; Compl. circunstancial de lugar onde: ao polo summo

8ª oração: Sujeito: ele; Verbo: via; Compl. circunstancial de comparação: tão delgado

9ª oração: Sujeito: a agente: Verbo, enxergar: complemento circunstancial de instrumento: dos olhos...

10ª oração: Suj. a gente, verbo: podia

11ª oração: Sujeito: elle: verbo; parecia, complemento restritivo: das matéria das nuvens.

Classificação dos Verbos

~~1- ver: s *~~ Os verbos podem ser: substantivos ou adjetivos, da primeira classificação só há o verbo ser ou aquele que pede attributo claro, segundo alguns também o verbo estar é substantivo, porém não é aceita essa opinião porque é um absurdo. Podem ainda ser regulares ou irregulares, isto é regulares são aqueles que mais se aproximam do seu paradigma e os irregulares os que mais se afastam.

O verbo é uma parte da oração que flexiona e a sua flexão toma o nome especial de conjugação, estas são quatro: a primeira cuja terminação é em ar, a segunda em er, a terceira em ir e a quarta em or, que segundo Dr. Freire é classificada com a segunda, por causa de sua etimologia, tomemos, por exemplo, o verbo pôr: veremos que a sua proveniência é do verbo poer (latino) em que o e aglutinou-se ao o é deu a forma por.

Como podemos observar, por meio da atividade descrita acima, os exercícios de gramática eram predominantes nos exames dos anos iniciais, isto é, 1º e 2º ano. O fato de o aluno apresentar os tipos de verbos e identificá-los indica quais exigências eram prescritas para o ensino de línguas naquele período.

A formação do povo brasileiro, a importância do negro, do branco e do índio na sociedade, bem como o trabalho e a educação foram alguns dos assuntos tratados em exames de Português nos dois últimos anos do curso. Em 1902, por exemplo, um texto utilizado em um exame final apresentava um dos dilemas postos naquele momento em relação à inclusão do negro na sociedade brasileira:

capitães imensos empregados em negros são todos os anos sepultados debaixo da terra, ou anulados pela velhice, e entretanto, ha facilidade de achar a mão estas machinas, já feitas impede que olhemos para tantos melhoramentos, introduzidos pela atividade do genio europeu nos processos da industria e que procuremos para o Brasil uma população melhor, convidando que outras nações colonos que por conta de particulares, venham cultivar o nosso solo. (Exame Final, 1902).

A utilização desse texto revela como a escola esteve em sintonia com as questões daquela época. Nessa interpretação, a integração do europeu é vista como necessária, pois representa o progresso, em outras palavras, a modernização do país, pela sua superioridade de raça, assim como pelas técnicas que possui. Segundo Oliveira (1997), “o ufanismo em suas formas de ver o mundo e interpretar a nação (...) deixou de fora o instituto da escravidão, a população negra mestiça, enfim o povo”. (p. 188). De fato, a inclusão do negro na sociedade brasileira foi um dos grandes dilemas da Primeira República e, por isso, foi um dos objetos privilegiados entre autores que se consagraram como intérpretes do Brasil, tais como Oliveira Vianna e Gilberto Freyre⁷⁷.

A tradição, a formação do povo brasileiro e a raça foram os assuntos abordados na prova de Português no ano de 1903, sob o título *Elementos Dinâmicos e Estáticos da Literatura Brasileira*. Nessa atividade, o aluno Leonel da Costa iniciou seu texto apresentando que suas considerações seriam fundamentadas a partir das idéias de Theophilo Braga. Por meio dessa produção, foi possível verificar, novamente, uma representação do negro como inferior ao branco no tocante a sua atuação no trabalho, apesar disso, também foi considerado como um elemento que influenciou de modo decisivo o caráter do povo brasileiro por meio de sua afetividade, como aparece evidenciado no trecho a seguir:

Este povo é resultado de três elementos ethnics: o português, o índio e o africano. O Brasil, descoberto em 1500, tornou-se logo pelo systema de colonização empregado, muito habitado pelos portugueses (...) que transpunham o Atlantico trazendo naturalmente os seus costumes que com muita influencia exerceram na formação do caráter nacional. O segundo elemento que contribuiu para a formação do povo brasileiro foi o elemento das selvas que desde o berço consagrava verdadeiro amor à liberdade, a vida risonha e poética das florestas. Era com verdadeiro pezar, era levantando um

⁷⁷ Sobre esse assunto, ver o trabalho de Bresciani (2005).

grito de protesto que esse grupo valente via o ato violento das invasões de sua pátria rechasados para o interior do país fugindo assim a escravidão às perseguições ia formar suas tabas, cedendo seu querido e primitivo solo. O terceiro elemento é o negro oriundo das costas da África, trazido na qualidade de escravo e assim conservado até 13 de maio de 1888. Não se pode negar a influencia aos serviços prestados a sociedade em geral (...). O negro que até pela sciencia foi desprezado, pois os ethnologos brasileiros e os sábios estrangeiros delles pouco se ocupavam é caracterizado pelo seu sentimento affetivo, reduzido a triste posição de escravo, curva-se respeitoso as ordens do senhor, fornecendo trabalho, cujo resultado nada aproveita. Este elemento influi na nossa literatura pelas canções ao som de instrumentos próprios, assim como influi na formação do brasileiro (...). Assim, o povo brasileiro é o resultado dos três elementos ethnicos, sendo por isso o brasileiro caracterizado como português pelo progresso, índio pelo amor à liberdade e africano pelos sentimentos affetivos. (...) (Exame de Português, 1903)

Em busca de uma definição do povo brasileiro, observamos um movimento em direção à demarcação de quais seriam as contribuições de cada raça, a partir da perspectiva de Braga. Vale observar, ainda, que o negro e o índio são apresentados como elementos que apenas contribuem para a constituição do povo brasileiro, no entanto, a influência decisiva na formação do caráter nacional deve ser atribuída ao português.

Nas décadas iniciais republicanas, a preocupação com a “identidade nacional” também esteve no epicentro da organização do ensino de História, mas não somente dele, apesar dessa preocupação não ser exclusiva daquele período. Nessa direção, Bittencourt (2004) destaca as contribuições das disciplinas de Língua Portuguesa, História do Brasil, Educação Moral e Cívica no processo de sedimentação de alguns valores que foram trazidos às salas de aula por meio do culto aos heróis e da criação de tradições nacionais (p.66).

É nos textos dos exames terminais de Literatura, realizados nos anos finais do Gymnasio, que também podemos visualizar o modo como o povo brasileiro e, sobretudo, suas características regionais foram retratadas por alguns dos autores consagrados naquela época. No ano de 1910, o movimento literário surgido em Minas Gerais foi o tema desenvolvido em um exame final de Literatura do 6º ano, denominado Escola Mineira, assim como o tema sobre a Escola Baiana foi selecionado em um outro

exame datado de 1919. Nesses textos, observamos que os autores e suas obras foram explicados a partir do contexto social e político em que estavam inseridos.

A produção de Cláudio Manoel da Costa, nessa visão, foi justificada, pois “em Minas uma filiada illustre de poetas abraçara com ardor as idéias de liberdade, que aquela época irradiavam pela província mineira. Eles colhiam a sua inspiração na natureza exuberante que os cercava”. Cabe destacar, também, que as qualidades do próprio autor foram evidenciadas na narrativa produzida pelo aluno, como mostra o trecho abaixo:

Cláudio Manoel da Costa era um entusiasta compoz versos de uma doçura indiscutível (...). Distinguia-se no seu meio pela sua elegância da forma e pela elevação do sentimento, vendo-se através das suas composições o gosto pela literatura italiana. A sua alma não compadecia de nenhum idyllo que ao fosse a margem do Tejo. A senhora dos seus sonhos estava sempre alli banhando-se nas águas dos mesmos rios. Mas o seu desmedido amor á pátria, como ele próprio conferia no prefacio de suas poesias publicadas em Coimbra (Trecho extraído do Exame Final, Literatura, 1910)

Após ressaltar as qualidades do autor, o aluno fez uma nota explicativa sobre as conseqüências da colonização portuguesa para o Brasil em relação à instrução dos jovens. “Com efeito, aqui no Brasil não se podia administrar uma sólida educação aos jovens de então, pois além de ser este um país novo, ele tinha contra si a má vontade dos portugueses”.

Já a Escola Baiana, mais especificamente, a contribuição de Gregório de Mattos foi o tema do exame final de Literatura, em 1919, realizado pelo aluno Alarico de S. Carneiro. Para discorrer sobre esse tema, ele utilizou duas páginas, na qual abordou alguns acontecimentos do século XVIII no Brasil e também retratou a vida e a obra de Gregório de Mattos.

O surgimento da Escola Baiana, segundo a narrativa desse aluno, foi marcado por um momento crítico no Brasil, pois lutas foram travadas contra holandeses e franceses a fim de garantir o território nacional, “uma fase perigosa”, em sua concepção. Após esse turbulento período, “purifica-se o sentimento nacional pelo amor á Pátria” e também o país se constitui completamente. É nesse momento também que

A Bahia é ainda o centro onde não ter os raios do imenso perímetro. O movimento da intelligencia é mais desenvolvida que a época anterior, sendo a ação das letras já um pouco variada. Apareceu nessa época na Bahia a chamada Escola Bahiana. Dessa escola, o principal poeta notável foi Gregório Mattos. (Exame Final, 1919).

4.2.2 Os Exames das Línguas Vivas e Mortas

Exercícios como, por exemplo, a conjugação dos verbos nos diversos tempos e modos eram atividades realizadas em todas as matérias de *línguas*. A prova escrita de Francês, do ano de 1901, realizada pelo aluno Manoel Elpídio Neto⁷⁸, do 1º ano do Gymnasio, foi sobre o verbo *recevoir*. Nessa atividade, o aluno deveria apresentar o verbo no indicativo (presente, imperfeito, pretérito, perfeito, mais que perfeito, pretérito anterior, futuro e futuro anterior); no condicional (presente, anterior 1ª forma, anterior 2ª forma); no imperativo (presente e perfeito) e no subjuntivo (presente, imperfeito, perfeito e mais que perfeito).

Inferimos que a atividade de conjugação de verbos era uma das formas de verificação se o aluno havia aprendido ou não determinado conteúdo, ou seja, visava a fixação pelo treinamento e pela repetição das formas. Desse modo, os alunos deveriam iniciar seus estudos de línguas, necessariamente, pelo estudo da gramática, como revelam os próprios planos escolares das disciplinas.

Nas matérias de Francês, Italiano, Inglês e Alemão, os alunos também deveriam praticar a *tradução* de trechos selecionados pelos professores, além dos exercícios de gramática como já fora mencionado. A quantidade de tarefas que os alunos faziam durante as aulas e os tipos de exercícios realizados nas provas indicam que, naquele

⁷⁸ Esse aluno foi aprovado no exame terminal de francês, com o conceito aprovado com distinção, pelos professores Freitas Valle, Baillot, Eduardo Carlos Pereira, Vicente e Lorenzo.

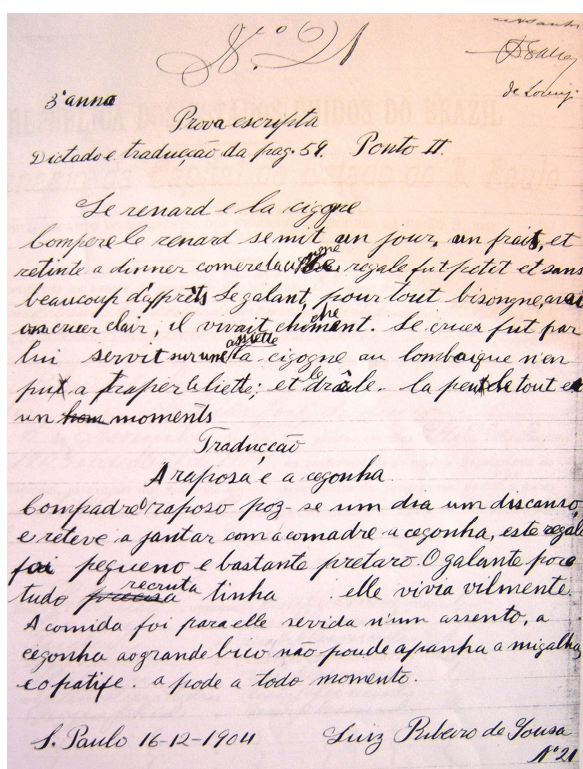
momento, as atividades de *tradução* eram realizadas de diversas maneiras, como aparece no quadro abaixo:

Quadro
Variedade de Provas

Tradução do texto	Tradução e Exercícios Gramaticais	Ditado realizado pelo professor e tradução do texto pelo aluno
O aluno apresenta a tradução do texto solicitado.	O aluno apresenta o texto traduzido para a língua portuguesa e realiza, a partir dele, exercícios gramaticais.	O professor faz a leitura do texto em francês, inglês ou alemão e solicita ao aluno que faça a reprodução e também a tradução.

A quantidade de exercícios realizados, bem como a sua variedade sugerem que a escola secundária estava preocupada em garantir que a aprendizagem dos conteúdos ocorresse e enfatizava, portanto, a questão das habilidades.

Exemplo de uma atividade – Exame Final: Francês



Em comparação às demais matérias de línguas estrangeiras, o Francês era a que detinha uma carga horária maior, com aulas distribuídas pelos cinco anos do curso, o

que indica sua relevância nesse momento para a formação do aluno. Em relação ao conteúdo dos exames finais, constatamos que as atividades de “ditado” e “tradução de textos” eram as mais freqüentes se comparadas com as de “conjugação de verbos”, no período pesquisado, isto é, de 1894 a 1913.

Ainda sobre esse assunto, vale destacar que os exames finais de todos os anos apresentam atividades de tradução e de ditado e que a utilização dos textos de La Fontaine predominou nos exames de Francês, sendo que os mais usados eram as fábulas, tais como: *A raposa e a cegonha*, *O carvalho e o caniço* e *A galinha dos ovos de ouro*.

Os textos sobre a vida e trajetória de generais, políticos, poetas e filósofos também eram utilizados nessas provas. No ano de 1901, o exame final do aluno Manoel Olympio de Albuquerque Lins foi sobre o General Alcebiades, de Atenas, assim como em 1910, um texto sobre Napoleão Bonaparte fora escolhido para os exames finais.

Conforme o prescrito no programa dessa matéria, o estudo da gramática, lexeologia e vocábulos estavam presumidos no 1º ano, a syntaxe no 2º, as proposições no 3º e a história e literatura da língua francesa eram desenvolvidas do 4º ao 6º anos. Desse modo, os exames finais de cada ano visavam à verificação da aprendizagem dos alunos em relação a tais conteúdos. Notamos também que os alunos, prioritariamente, faziam três tipos de atividades nesses exames, denominadas tradução, ditado e conjugação de verbos, de acordo com informações compiladas e apresentadas a seguir:

1º ano

1901 - tradução do texto sobre o “General Alcebiades” e análise da gramática: palavras: général, grec, bien e genie.

1901 - conjugação do verbo recevoir no indicativo, subjuntivo, condicional e imperativo.

1909 - atividades: ditado, tradução e conjugação do verbo savoir no modo indicativo.

2º ano

1901 - tradução do texto “Damão e Pythias” e conjugação do verbo indicativo de *s’aller* nos tempos presente, pretérito, imperfeito, mais-que-perfeito, pretérito anterior, futuro e futuro anterior.

1902 - tradução de dois pequenos textos do Francês para o Português e conjugação de verbo no perfeito do subjuntivo.

1910 - ditado em francês, tradução e conjugação do verbo pouvoir.

3º ano

- 1901 - tradução de um pequeno texto “O esquecimento dos pobres” e a conjugação do verbo endormir.
- 1902 - texto traduzido ao português “Beutes de la nature” e conjugação do verbo hair no presente do subjuntivo negativo.
- 1903 - tradução de uma fábula de La Fontaine do Francês para o Português.
- 1904 - ditado e tradução do texto de La Fontaine “A Raposa e a Cegonha”.
- 1904 - exame de Luis Ribeiro de Sousa, atividade a ser solicitada, ditado e tradução do texto de La Fontaine “A Raposa e a Cegonha”
- 1911, exames de Leonardo Cali e Quirino Grassi, atividades ditado e tradução

4º ano

- 1903 - versão da fábula de La Fontaine “O carvalho e o caniço”, ditado feito pelo professor de um texto lido oralmente em francês e tradução do ditado.
- 1903, ditado de um pequeno texto sobre “Sócrates” e tradução do Francês para o Português.
- 1909 - ditado e tradução dos textos “A galinha dos ovos de ouro” e “O lobo e a Cegonha”.

Além desse tipo de atividades, os conteúdos dos exames também mereceram atenção, uma vez que o nosso objetivo é verificar (identificar) o que era ensinado aos alunos.

Nos anos de 1901 e 1903, os exames terminais da matéria de Inglês foram a respeito de um pequeno texto intitulado “Colombo e a descoberta da América”, cuja atividade, proposta aos alunos Manuel de O. de Albuquerque Lins e Manuel Duarte de Azevedo, incidia sobre um exercício de tradução do texto da língua inglesa para a portuguesa. O assunto desse texto merece ser considerado, uma vez que repercute sobre o entendimento de fatos históricos considerados relevantes. Além disso, procura induzir o leitor a acreditar que os resultados obtidos por Colombo, em suas empreitadas marítimas, ocorreram, exatamente, pelo fato dele ser um homem bastante preparado. Colombo é apresentado como alguém que, desde pequeno, tinha uma inclinação para a carreira marítima e, por isso, cursou geometria, geografia, astronomia e navegação⁷⁹.

⁷⁹ Trecho reproduzido do exame terminal realizado em 1903, pelo aluno Manuel Olympio de Albuquerque Lins, como exigência para a aprovação parcial da disciplina de Inglês.

Em consonância com os princípios do *ensino das humanidades*, que se caracterizava pela divulgação de conteúdos moralizantes, as provas de Inglês revelam, nesse sentido, o quanto essa preocupação com a formação de alguns comportamentos e hábitos foi traduzida na prática por meio dos conteúdos escolares.

O exame terminal de Inglês de Manoel Elpídio Neto, aluno do 5º ano, foi sobre o ponto: Dear Boy (Caro Rapaz). A atividade solicitada foi a tradução desse pequeno texto, cujo conteúdo versava sobre o cuidado que os jovens deveriam ter na escolha de suas amizades, evidenciando, portanto, a preocupação com a formação e a influência de certas pessoas, conforme atesta a reprodução do trecho a seguir:

Caro Rapaz – Pessoas de vossa idade tem geralmente, uma fraqueza descuidada sobre si; que lhes faz fácil a pilhagem e a mentira do astucioso e do experimentado; observam em cada velhaco ou tolo que lhes fala, que é seu amigo, para realmente serem assim; e pagam essa confissão de amizade simulada, com uma confiança indiscreta e illimitada, sempre para a sua perda, muitas vezes para a sua ruína. Acautelai-vos, portanto, agora que entraes no mundo, destas amizades offerecidas. Recebei-as com grata civilidade, mas com grande incredulidade também; e pagai-as com cumprimentos mas não com confiança. Não deixai vossa vaidade e amor próprio vos fazerem supor que as pessoas tornam vossas amigas a primeira vista, ou mesmo por motivo de um pequeno conhecimento. (Exame Terminal, Inglês)

O exame terminal do aluno Edgard Leite Penteado, realizado em 1901, também determinava a realização de uma atividade de ditado e tradução. O texto escolhido para essa atividade trazia informações sobre a vida escolar de um estudante e tematizava, especificamente, a respeito de notas e das suas dificuldades em certas matérias.

Meu querido pae

Nossas férias começaram e tio João convidou-me para passal-as com Timotheo.

Nossos boletins chegaram ontém e eu mando-vos o meu com esta carta. Eu tenho dado uma boa parte melhor em Latim do que em Grego mas então o sr. vê, só comecei os autores gregos neste trimestre, e como eu não sou hábil em línguas não foi muito fácil para mim. Eu fui o primeiro em História e Geografia, principalmente por causa da Geografia que era a cerca das colônias inglezas, e eu gosto muito de estudar alguma coisa acerca da Austrália. (Exame Terminal, 1901).

Com esse pequeno texto podemos perceber a preocupação daquela época em relação à valorização de certos hábitos, principalmente, o incentivo ao estudo. Em um momento em que a escolarização dos jovens não era uma necessidade social, cabe evidenciar o significado de uma mensagem como esta em uma prova de Inglês. Outras atividades sobre a vida escolar também fizeram parte de exame finais no ano de 1902. Dentre elas, destacamos a tradução das duas frases reproduzidas a seguir: 1) “Não é bonito brincar quando as lições estão acabadas?” e 2) “A lição de história que Roberto tinha para aprender, era muito fácil”.

Os assuntos abordados nos exames finais estavam associados à trajetória de personagens considerados relevantes como, por exemplo, Cristóvão Colombo e Leichardt. Além disso, também foram enfatizadas a história e cultura de países europeus, especificamente a Inglaterra e suas colônias.

Nessa perspectiva, é válido destacar o texto utilizado em um exame final, em 1905, cujo cerne é a descrição de características associadas aos ingleses, como pode ser observado a partir do fragmento abaixo:

Este povo era conhecido como o país dos peregrinos. Elles eram puritanos e tinham deixado o seu paiz porque não podiam obedecer as leis. Os actos de Elizabeth, que havia aberto a Bíblia ao povo, ordenando que fosse collocada uma copia de sua tradução em cada igreja parochial, tinham trazido admiráveis resultados. Os puritanos tornaram-se o povo da Bíblia, nos quais elles basearam seus negócios e não queriam permitir a Elizabeth tomar parte (interferir) com seus negócios, senão o Papa. (Exame Final de Inglês, 1905, 4º ano).

4.2.3 Exames finais de História

4.2.3.1 A História do Brasil

A análise dos conteúdos dos exames finais da matéria de História somente foi possível com o cruzamento de informações acerca dos livros didáticos que eram utilizados no Primeiro Gymnasio da Capital naquele período. Nesse sentido, os trabalhos de Gasparello (2004), bem como de Bittencourt (2005) foram decisivos para o entendimento de questões sobre a conformação da história como uma disciplina no Brasil.

Em todas as provas notamos que os alunos produziam seus textos a partir de um tema selecionado. Nessa atividade, tinha que escrever um resumo que deveria conter as principais informações acerca do assunto escolhido. Embora não seja mencionado na prova que o aluno devesse seguir um roteiro pré-estabelecido, verificamos que os textos dispunham de uma seqüência cronológica na explicação dos fatos e buscavam elucidar os motivos para as ações dos principais personagens envolvidos.

As provas de História do Brasil analisadas nesta investigação tinham os seguintes títulos: Guerra do Paraguai, Governos Regências, Independência do Brasil, Invasão Holandesa, Reinado de Dom Pedro II, Abdicação, Inconfidência Mineira, Reinado de Dom Pedro I e Governo de Dom Pedro II.

Na análise das provas foram destacadas questões como: O que era considerado em um exame de história? Que conteúdos constavam na narrativa dos acontecimentos? Como os personagens eram apresentados nesses textos? Qual a importância dos personagens no desencadeamento das ações? Que memória se desejava instituir?

Em 1903, o tema desenvolvido por Leonel da Costa, em seu exame final, foi a Abdicação. Nessa atividade, o aluno explicou quais foram os motivos que levaram Dom Pedro I à abdicação, buscando relacioná-los aos diversos acontecimentos daquele momento. Sendo assim, iniciou seu texto afirmando que “o inesperado acontecimento de 7 de abril, si a primeira vista parecia um facto consequência da revolução desse dia, não o era, porquanto não era o fim do movimento”. Em seguida, descreveu uma seqüência de fatos que teriam levado D. Pedro I a abdicar do trono.

Nesse texto, Leonel da Costa relata que tanto a “Independência do Brasil” quanto a “Abdicação” eram conseqüências de uma “resolução pré-concebida” da parte de D. Pedro I. Destaca que as relações entre esse monarca e a Assembléia eram bastante conflituosas. Porém, reitera que o Liberalismo, apesar de ser um acontecimento externo, contribuiu de forma decisiva para motivar os liberais brasileiros na condução das revoltas ocorridas em muitas províncias.

No ano de 1918, o tema do exame final de História do Brasil foi o Governo Regencial. A análise do conteúdo teve como eixo articulador questões relacionadas à constituição do período regencial. Nessa atividade, os alunos deveriam apresentar os nomes dos sujeitos que tiveram relação direta com a construção do período regencial, bem como os conflitos sociais ocorridos naquele momento. Os alunos avaliados iniciaram suas atividades de diferentes maneiras, conforme apresentado na reprodução a seguir:

Verificada a abdicação de D. Pedro I em 7 de abril de 1831, e diante da menoridade do príncipe imperial D. Pedro, que então contava apenas com cinco anos e mezes, devia o governo do paiz ser entregue, de accordo com as disposições constitucionaes, a um regente, que seria o ministro do Império. (Exame Final, Sebastião Gomes de Moraes Alambary, 1918)

Rezava a Constituição de 24 de fevereiro que caso deixasse o imperador as redeas do governo, e não houvesse pressão de sua família em condições de substituição, assumiria a chefia o ministro do império, que, por sua vez, se incumbiria de convocar uma assembléia, afim de obter uma regência, que então deveria de assumir o governo. (Exame Final, Aguinaldo Alves Ribeiro, 1918).

Confirmada a abdicação, em 26 de novembro, 35 deputados reuniram-se no Senado e elegeram uma regência trina provisória. Foram eleitos: Carneiro de Campos (Marques de Caravellas, o brigadeiro Francisco de Lima e Silva e Nicolau Pereira de Campos Vergueiro. (Exame Final, Paschoal Lima, 1918)

Na tentativa de entendimento de como os professores avaliaram esses conteúdos e a partir de quais referenciais, consideramos, prioritariamente, a forma como tais alunos construíram a narrativa sobre o período regencial. Nesse sentido, observamos que o aluno Paschoal Lima apenas apresentou, em aproximadamente duas páginas, os nomes das pessoas integrantes do governo regencial e se limitou a narrar os conflitos ocorridos em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Maranhão e Ceará, e, talvez, por isso, a comissão avaliadora emitiu como resultado final “aprovado simplesmente”, nota 06.

Já os alunos Aguinaldo Alves Ribeiro e Sebastião Gomes de Moraes Alambary, que também apresentaram os conflitos ocorridos em diversas partes do país e os principais personagens, buscaram oferecer uma explicação para fatos relacionados ao período regencial.

Assim, a constituição da regência provisória, na perspectiva de Sebastião G. M. Alambary, era justificada pelo fato de que o ministro do império Marquês de Inhambupe, era considerado um homem suspeito à causa popular. Além disso, o aluno evidenciou o papel decisivo de Antônio Feijó na contenção das “agitações” ocorridas em diversas partes do território nacional, assim como a aprovação do Ato Adicional de 1834 pela Câmara.

Sobre esse mesmo assunto, o Aguinaldo Alves Ribeiro afirmou que era impossível que o Marquês de Inhambupe assumisse o governo naquele momento “visto que tinha sido pela demissão do ministério a que pertencia que se debatera o povo”. Ademais, o Marquês, em sua opinião, era um homem fraco, que não tinha ação. Em contrapartida, o regente Antônio Feijó deveria ser lembrado “pelos bons serviços que prestou” à nação.

4.2.4 Exames Finais de Geografia

A matéria de Geografia estava distribuída no primeiro, segundo, terceiro e sexto ano do curso ginásial, conforme a publicação do quadro das matérias do relatório de 1900. E como o ensino de História também esteve presente no currículo do curso secundário desde 1837, ainda que sua nomenclatura tenha sido modificada por diversas vezes. Desse modo, as provas analisadas foram as produzidas pelos próprios alunos ao término desses anos. Tais documentos contêm a descrição detalhada não somente das Nações consideradas relevantes e dos Estados brasileiros, mas também dos oceanos e continentes.

A descrição dos países (França, Brasil, Portugal e Dinamarca, dentre outros) e dos Estados brasileiros era realizada a partir de um roteiro pré-estabelecido: história, limites, população, raça, superfície, governo, divisão administrativa, religião, aspecto geral, produções, vias de comunicação, indústria, comércio e cidades principais. Conteúdos que, provavelmente, eram estipulados pelos professores com o auxílio dos compêndios dessa matéria. Cabe ressaltar que nem todos os itens desse roteiro eram solicitados nas provas.

A questão que norteou a análise dos exames de Geografia nesta investigação foi pautada na possibilidade de verificar de que maneira essa matéria poderia contribuir para a formação do aluno. Nesse sentido, comparamos os pareceres dos professores com o objetivo de problematizar os critérios de avaliação e, com a intenção de averiguar as possíveis representações sociais associadas a determinados países ou povos, analisamos a maneira como cada Estado ou Nação fora representada.

Quadro - Temas selecionados nas provas de Geografia

<i>Ano</i>	<i>Tema</i>	<i>Atividade Solicitada</i>	<i>Quantidade Exames</i>
1901	Mares e Oceanos	Apresentação dos mares e das ilhas. (Continente Europeu).	1
1901	América	Descrição sobre o Continente Americano.	1
1901	Portugal	Produção de Texto sobre limites, superfície, população, governo, produções e cidades mais importantes.	1
1902	Dinamarca	Situação, limite, população, superfície, religião, divisão administrativa, produção, consumo, indústria, vias de comunicação e cidades mais importantes.	1
1902	Rio de Janeiro	Produção de Texto sobre a história, superfície, população, aspecto geral, clima, topografia.	1
1902	França	Produção de Texto sobre a história, vias de comunicação, produção, aspecto geral, religião.	1
1902	Brasil	Resumo do sistema de governo, população, raça, e aspecto geral.	2
1902	Oceanos	Apresentação dos Oceanos e seus limites.	1
1903	Rio Grande do Sul	História, limites, produção, aspecto geral, população, cidades principais e superfície.	1
1908	Suíça	Limites, superfície, população, aspecto geral, religião, produções, governo e cidades principais.	2
1909	Rios principais da América Oceania	Resumo das informações sobre os Rios Principais da América Resumo das informações sobre a Oceania	1
1909	Pará	História, aspecto geral, superfície, cidades principais, população, limites, clima, produção.	1
1909	Oceanos e Mares principais	Atividade sobre os Oceanos e Mares principais	1
1910	França	Limite, superfície, população, governo, religião, produção, comércio, indústria e cidades importantes da França	1
1910	França	Limites, superfície, população, governo, religião, produção, comércio, indústria, cidades importantes da França	1
1911	Pernambuco	Limites, superfície, população, aspecto geral, clima, crografia, potamografia, limografia, produções, flora, fauna, agricultura, indústria, viação e cidades principais.	1
1912	Países da Europa	Apresentação de todos os países do continente europeu e suas capitais	1
1916	Rio Grande do Sul	Limites, superfície, Ilhas, População, Lagos, Cabos, Portos, Cidades Principais, Indústria e Instrução	1
1917	Bahia	Limite, superfície, população, clima, rios principais, ilhas	1

O quadro acima possibilita a visualização da predominância de temáticas sobre os países europeus, ainda que nos programas de ensino estivesse mencionado o estudo de outros continentes e países.

Somente nos exames sobre o Brasil aparece o tópico “raça”, como um tema a ser desenvolvido. Além disso, a apresentação dos Estados brasileiros também foi predominante nessas provas, embora com variações em relação às atividades e temas

exigidos aos alunos, uma vez que constatamos que em apenas em dois exames, referentes aos Estados do Pará e Rio Grande do Sul, no roteiro de descrição o item “história” foi mencionado.

O roteiro estabelecido pelos professores deveria ser cumprido no momento da produção do texto, desse modo, o aluno obtinha uma nota a partir da quantidade de informações apresentadas. Era considerada a precisão quanto às datas dos acontecimentos tidos como relevantes, aos nomes dos rios, mares, lagos, ilhas e continentes. A reprovação ocorria quando a comissão julgadora avaliava que o aluno havia errado mais de cinquenta por cento da prova.

Em 1901, Manoel Elpídio Neto foi aprovado com distinção, grau 10, em sua atividade sobre as Ilhas da Europa e Marés, pois apresentou resumidamente todas as informações que lhe foram solicitadas. Já o aluno Manoel Olympio Albuquerque Lins deixou de responder o nome da capital de Portugal e, por isso, recebeu nota 9 (aprovado plenamente).

No ano de 1902, Armando Salles de Oliveira e Manuel Antônio Duarte de Azevedo Netto fizeram os seus exames sobre o tema Brasil e tiveram que escrever sobre o sistema de governo, a população, *raça*, litoral e aspecto geral. Esses dois alunos foram aprovados com distinção, com o grau 10, apesar de um deles não responder nada sobre o item “*raça*”. Nessas atividades, observamos um forte apelo à legitimação de uma antiga idéia sobre a unidade nacional bastante discutida no período imperial. Conforme mostra o trecho a seguir:

“A nação brasileira adoptou como forma de governo, sob o regime representativo, a república federativa proclamada em 15 de novembro de 1889 e constituindo-se por união perpetua e indissolúvel de suas antigas províncias em Estados Unidos do Brazil. Incumbe a cada Estado prover à expensas própria as necessidades de seu governo; mas a União deve prestar socorro ao Estado que em caso de calamidade pública os solicitar”. (Exame Final de Geografia, 1902).

Considerando que até o início da República a definição das fronteiras brasileiras era um motivo de preocupação para o Estado brasileiro, cabe ressaltar a importância de uma atividade escolar dessa natureza, uma vez que traz à tona a definição do que seria o território nacional. Assim, o aluno deveria comprovar o domínio de informações sobre o

Brasil e seus Estados. Tais conteúdos explicitam a intenção de que o conhecimento sobre o país era fundamental para a formação de uma nova elite.

Segundo Gomes (2002), as fronteiras do Brasil ainda não estavam totalmente delimitadas no início do período republicano. Nessa perspectiva, parece válido ressaltar que os Estados brasileiros também foram temas dominantes nos exames do Primeiro Gymnasio da Capital Não por acaso, ou seja, diante de questões relacionadas à definição e legitimação de fronteiras, alguns exames solicitavam, por exemplo, a escrita sobre como os Estados do Pará e do Rio Grande do Sul surgiram.

Manoel Elpídio Neto, em seu exame de Geografia, realizado em 1903, iniciou seu texto argumentando porque seria importante lembrar a história do Rio Grande do Sul na batalha da garantia do território nacional.

As guerras que Portugal teve de sustentar no Rio da Prata contra a Espanha para defender a sua colônia do Sacramento deve o Rio Grande do Sul a sua colonização no século XVIII. Em 1738 o Rio Grande do Sul foi separado da capitania de São Paulo, (creada em 1709), para formar com Santa Catarina uma capitania a parte subordinada ao Rio de Janeiro. No ano anterior (1737) o brigadeiro José da Silva Paes fundou sobre o Rio Grande, uma villa hoje cidade do Rio Grande. Em 1807 o Rio Grande do Sul foi elevado a categoria de capitania independente sendo-lhe subordinada a capitania de Santa Catarina. Em 1822, com a proclamação da independência brasileira, o Rio Grande do Sul foi erigido em província do Brazil, de quem foi sempre o forte baluarte do sul. O Rio Grande do Sul, foi invadido pelas forças paraguayas durante a guerra que o Brasil teve de sustentar com o Paraguay (1863-1870). Exame Final de Geografia, 1903).

Nesse contexto, os conflitos não poderiam deixar de ser retratados visto que o Rio Grande do Sul, naquele momento, foi palco de intensas batalhas, porque era considerado uma das regiões mais ricas em recursos minerais do país.

No ano de 1909, o Estado do Pará foi o tema do exame final do aluno Manoel Ildefonso da Costa, que o descreve como um Estado que passou por algumas mudanças administrativas, conforme atesta o trecho a seguir:

Foi Francisco Caldeira de Castello Branco que em 1616 fundou a cidade do Belém e a capitania do Pará (Francisco Castello Branco era o comandante sobre uma grande expedição sobre o Amazonas). Esta capitania fez parte do Maranhão até que em 1737 passou a ser Belém a sede do governo dessas duas capitanias. No ano de 1722 por decreto de 20 de agosto, separaram-se definitivamente essas duas capitanias, ficando anexa ao Pará a capitania do Rio Negro (hoje Estado do Amazonas) e a Maranhão capitania do Piauí. Este actual Estado foi um dos que mais custaram a aderir a Independência do Brasil, ao que foi forçado por João Greenfield em 1823. (Exame Final, 1909).

4.3 O conhecimento que é avaliado pela instituição escolar

As primeiras reflexões a respeito da complexa relação entre *escola e cultura* foram trazidas para o debate educacional pelo movimento da *Nova Sociologia da Educação* na década de 1960. Segundo Forquin (1993), de todas as questões suscitadas, naquele momento, as que se referem à função da transmissão cultural da escola são, do seu ponto de vista, as mais confusas e cruciais, principalmente, porque interpelam os professores no mais profundo de sua identidade. Esse autor ressalta que não há possibilidade de ensino sem o reconhecimento ou a valorização do objeto de conhecimento por parte daquele que leciona, ou seja, todo e qualquer questionamento voltado à natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade social, seu interesse, constitui, para os professores, um motivo privilegiado de inquieta reação ou dolorosa consciência. Daí a especificidade da ação docente.

No processo de transmissão do conhecimento, os conteúdos, ao adquirirem legitimidade entre os professores, revelam que a tarefa de ensinar carrega em si mesma o pressuposto de que ninguém poderá ensinar alguma coisa que não seja verdadeira para si mesmo, ou seja, válida aos próprios olhos. Esta questão, para Forquin (1993), ganha centralidade, uma vez que toda educação é sempre de alguém para alguém. Desse modo, pensar no processo educativo implica em observar que a comunicação, a transmissão, a aquisição de hábitos, de conhecimentos e de competências, assim como a aprendizagem de crenças e de valores, denominados socialmente de *conteúdos da educação*, devem ser considerados como expressões culturais do que deve ser o ensino numa dada época.

Pensar o ensino, na perspectiva de análise desse autor, significa observar as intenções dos sujeitos envolvidos, ou seja, implica em verificar as expectativas dos sujeitos na transmissão e na aquisição do conhecimento. Cada etapa de escolarização estabelece suas finalidades específicas, de modo que os processos de transmissão dos conteúdos, a realização de exercícios e a tarefa da avaliação visam a garantia da aprendizagem do que fora estipulado como meta, *a priori*, no plano escolar.

No caso do ensino secundário, que historicamente constituiu-se como um ensino voltado à formação das elites, o levantamento destes conteúdos mostrou-se bastante relevante porque indicaram que saberes e técnicas foram considerados necessários para esse agrupamento social.

Os conteúdos ministrados no ensino secundário, bem como os exercícios realizados estiveram vinculados aos objetivos determinados para esse tipo de educação. Foi possível constatar que nesta etapa da escolarização se tornou uma tradição a realização de certas práticas, dentre elas a transmissão dos conteúdos por meio de textos considerados clássicos. Assim, esperava-se que os alunos, por meio da leitura de autores clássicos, desenvolvessem certas habilidades.

Em busca da compreensão dos sentidos atribuídos aos conteúdos analisados optou-se pelo mapeamento dos conteúdos priorizados nas avaliações, relacionando-os às finalidades do Primeiro Gymnasio da Capital. Nesse sentido, a reconstrução de uma prática extremamente relevante, que era a avaliação escolar, somente foi possível pela leitura dos exercícios e também dos conteúdos.

Considerações Finais

Uma das intenções deste trabalho era evidenciar o currículo em seus diversos âmbitos, para tanto, pretendeu-se fazer o cruzamento das práticas prescritas pela Secretaria dos Negócios e do Interior, com as ações dos professores. Neste sentido, a análise da construção do currículo do Primeiro Gymnasio da Capital possibilitou a compreensão de como a escola re-significou, em seu interior, as prescrições legais, transformando-as em práticas educativas.

Verificou-se que a necessidade da implantação de uma instituição como o Gymnasio da Capital, no estado de São Paulo, esteve atrelada diretamente a uma reordenação do ensino secundário na Primeira República. A luta e defesa pelo modelo ginásial como a única possibilidade de preparação adequada do aluno indicou que somente a aquisição dos conteúdos exigidos não era mais suficiente para a garantia de uma boa educação. Entretanto, os vários registros da época mostram que este modelo enfrentou muitas resistências, pois as famílias e os alunos optavam, em sua grande maioria, pela realização dos exames parcelados.

Desse modo, as várias reformas ocorridas durante a Primeira República, tanto no âmbito federal quanto no estadual, foram entendidas como propostas de acomodação entre o “novo” e o “velho”. Os alunos poderiam optar entre fazer os exames parcelados ou, ainda, realizar o curso ginásial, tanto em um, quanto no outro, se ensinava os mesmos conteúdos, pois a legislação federal uniformizava este ensino por meio dos programas e também dos exames finais.

A partir dos documentos consultados (exames, programas de ensino, relatórios) foi verificado como a escola secundária, mais especificamente, o Gymnasio da Capital atuou de modo decisivo no processo de transmissão de valores. Por meio dos programas de ensino, observou-se como os preceitos definidos na legislação foram traduzidos para o cotidiano escolar. Nesse processo os professores tiveram um papel privilegiado na organização dos saber.

Era por meio dos *exames finais* que os professores verificavam se os alunos haviam aprendido ou não determinados conteúdos considerados como necessários nessa etapa de ensino. No ensino das disciplinas Português, Francês, Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Latim e Grego, abordava-se o estudo das normas e dos usos dessas línguas, assim como aspectos culturais de cada país. No ensino de Geografia, o estudo dos

países considerados importantes era o tema central e era realizado a partir de um roteiro previamente estabelecido: população, povo, território, formas de governo, densidade demográfica, rios e economia. Já em História, o ensino era estruturado com base nas informações sobre os acontecimentos sociais.

A intensa corrida pela realização dos cursos superiores fazia com que o ensino secundário fosse uma etapa da escolarização muito almejada por aqueles que também queriam pertencer à elite. Foi interessante observar como a escola secundária lidou com esta demanda, assim, esta investigação pôde verificar, por exemplo, a construção de todo um aparato legal bastante eficiente, inclusive, quanto ao recrutamento e seleção dos indivíduos. Neste sentido, foi possível averiguar que os alunos deveriam pagar taxas de matrícula, entregar uma série de documentos e, ainda, se submeterem aos exames de admissão, ou seja, deveriam cumprir uma etapa que, por si só, já era determinante para excluir a maioria da população. Ainda assim, há que se ressaltar que alguns candidatos não oriundos da elite conseguiram ultrapassar tais barreiras, uma vez que, ao tentar interpretar a trajetória individual de alguns dos alunos que freqüentaram o *Gymnasio* foi possível perceber que muitos não pertenciam à famílias abastadas socialmente.

Referências Bibliográficas

Fontes documentais

* Arquivo da E.E. São Paulo (manuscritas)

Exames de Admissão

Exames Terminais

Atas da Congregação do Primeiro Gymnasio da Capital

Livro de Matrícula dos alunos

Livro de Prêmio

Atas das Sessões de Colação de Grau

Documentos Pessoais dos Alunos: atestados médicos, comprovantes de endereço, fichas pessoais e boletins de notas

*Arquivo do Estado (impressas)

ESTADO DE SÃO PAULO. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo. São Paulo, Typ. Do Diário Oficial.

*Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo (impressas)

ANAIS DA CAMARA DOS DEPUTADOS DO ESTADO DE SÃO PAULO de. 1890 a 1893.

ANAIS DA CAMARA DOS SENADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO de. 1892 a 1893.

ESTADO DE SÃO PAULO. *Relatórios dos secretários dos Negócios do Interior*. São Paulo. De 1892 a 1908.

Bibliografia utilizada

- ALBERT, V. 2002. Através do Brasil: o território e seu povo. In.: GOMES, A.C.; PANDOLFI, D.C.; ALBERTI, V. (Orgs.) *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- ANTUNHA, H.C.G. 1980. Instrução na primeira república: segunda parte: a união e o ensino secundário na Primeira República. São Paulo: S.N. São Paulo: USP (tese prof. Titular).
- APPLE, M. 2006. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed.
- AZEVEDO, F. 1957. (org.) *A Educação na Encruzilhada. Problemas e discussões*. São Paulo: Melhoramentos.
- BITTENCOURT, C.M.F. 2005. *Ensino de História. Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez.
- _____. 2003. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: OLIVEIRA, M. AT., RANZI, S.M.F (org.) *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*, Bragança Paulista: EDUSF, pp. 9-38.
- _____. 1993. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: Uma história do saber escolar*. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- BOTELHO, A. 2002. *Aprendizado do Brasil: a nação em busca de seus portadores sociais*. Campinas: Unicamp.
- BRESCIANI, M. S. M. 2005. *O charme da ciência e a sedução da objetividade. Oliveira Vianna entre os intérpretes do Brasil*. São Paulo: UNESP.
- BURKE, P. 2003. *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. 1995. *A arte da conversação*. São Paulo: UNESP.
- CAMARGOS, M. 2000. *Vila Kyrial. Crônica da belle époque paulistana*. São Paulo: Senac.
- CARDOSO, F.H. 2006. Dos governos militares a Prudente-Campos Sales. In.: FAUSTO, B. *História Geral da Civilização Brasileira. Brasil Republicano*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- CARVALHO, J.M. 2003. *A construção da ordem: e a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. 1990. *A formação das almas: O imaginário da República no Brasil*, São Paulo: Companhia das Letras.

- CARVALHO, M.M.C. 2000. Reformas da Instrução Pública. In.: LOPES, E. M. T; Faria Filho, L.M. e VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- COELHO, E. C. 1999. *As profissões liberais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro (1822-1930)*. Rio de Janeiro: Record.
- COSTA, E. V. 1999. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: UNESP.
- COSTA, A. M. & SCHWARCZ. 2002. *1890-1914 no tempo das certezas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CHERVEL, A. & COMPÈRE M. M. 1999. As humanidades no ensino. Apresentação. *Educação e Pesquisa*, Jul/dez, vol.25.n.2, pp. 148-170.
- CHERVEL, A. 1992. Quando surgiu o ensino “secundário?”. *Revista da Faculdade de Educação*, 18, 1, jan./jun., pp. 99-112.
- _____. 1990. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229.
- CUNHA, M. V. 2000. A escola contra a família. In.: LOPES, E. M. T; Faria Filho, L.M. e VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- DE LUCA 1998. *A revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: UNESP.
- DUSSEL, I. 1997. *Currículum, humanismo y democracia em la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: UBA.
- DUSSEL, I. & CARUSO. M. 2003. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna.
- FOLLIS, F. 2004. *Modernização urbana na Belle Époque paulista*. São Paulo: UNESP.
- FORQUIN, J.C. 1993. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREYRE, G. 2003. *Sobrados e Mocambos. Decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano*. São Paulo: Global.
- GASPARELLO, A. M. 2004. *Construtores de identidade: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu
- GIMENO SACRISTÁN, J. 2000. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

- GOMES, A.C. 2002. *Através do Brasil: o território e seu povo*. In.: GOMES. A.C.; PANDOLFI, D.C.; ALBERTI, V. (Orgs.) *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- GOODSON, Ivor. 1997. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Haidar, Maria de L. M. 1972. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: EDUSP.
- HAMILTON, David. 1992. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, 6, pp.33-52.
- _____. 2001. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, jan./jun., pp. 45-73.
- HÉBRARD. J. 2002. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista cultural. In. ABREU. M. (Org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil.
- HOBBSAWM, E. & RANGER. T. 2006. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra.
- HOBBSAWM, E. 2004. *Nações e Nacionalismos desde 1870. Programa, mito e realidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- LE GOFF. J. 2005. *História e Memória*. Campinas, São Paulo: UNICAMP.
- _____. 1995. *Os intelectuais na Idade Média*. São Paulo: Brasiliense.
- MARCÍLIO, M. L. 2005. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: IMESP.
- MERCADO, Edna A. 1996. *A educação no jornal O Estado de S. Paulo: 1890-1920*. Dissertação (Mestrado) — Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, Universidade Católica. São Paulo, São Paulo.
- MONARCHA, C. 1999. *Escola Norma da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: UNICAMP.
- MORAES, C. S. V. 2006. *O ideário republicano e a educação: uma contribuição à história das instituições*. Campinas: Mercado das Letras.
- MUNAKATA, K. 2003. Por que Descartes criticou o Colégio de La Fleche, mesmo admitindo que era “uma das mais célebres escolas da Europa”? In.: OLIVEIRA, M. A. T. e RANZI. S.M.F. (orgs.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF.

- NADAI, E. 1987. *O Ginásio do Estado em São Paulo: uma preocupação republicana (1889-1896)*, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- _____. 1981. *Ideologia e Progresso no Ensino Superior (São Paulo 1891-1934)*. Tese de doutoramento apresentada ao departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.
- NARODOWSKI, M. 1993. *Especulación y castigo en la Escuela Secundária*. Tandil: Espacios en Blanco.
- NÓVOA, A. 1999. O passado e o presente dos professores. IN.: NÓVOA, A. *Coleção Ciências da Educação: Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, L.L. 1997. A questão nacional na Primeira República. In.: LORENZO, H. C & COSTA, W. P (orgs). *A década de 20 e as origens do Brasil Moderno*. São Paulo: UNESP.
- PAULO, M. A.R. 2007. *A Organização Administrativa-burocrática da Instrução Pública: Estudo sobre o Regulamento da Diretoria Peral de 1910*. Tese (Doutorado) Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, Universidade Católica. São Paulo, São Paulo.
- PERES, M. de L.M. 1973. *Educação Republicana: tentativas de reconstrução do ensino secundário brasileiro (1890-1920)*. Araraquara: FFCL/Unesp-Araraquara.
- PERISSINOTO, R. M. 1994. *Classes dominantes e hegemonia na República Velha*. Campinas, São Paulo: UNICAMP.
- PETITAT, A. 1994. *Produção da escola. Produção da sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PINEAU, P. 2005. ¿ Por qué triunfo la escuela ?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. In. PINEAU, P.; DUSSEL, I ; CARUSO, M. (orgs). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, 2005.
- QUEIROZ, S. R. R. 2004. Política e Poder na cidade de São Paulo: 1889-1954. In.: PORTA, P. *História da Cidade de São Paulo*. São Paulo: Paz e Terra.
- RAZZINI, M. P.G. 2002. A Antologia Nacional e a ascensão do português no currículo da escola secundária. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 35, jul. pp. 59-71.
- REIS FILHO, C. 1995. *A ilusão liberal: as origens da escola pública em São Paulo*. São Paulo: autores associados.

- RIBEIRO, M. A.R. 1993. *História sem fim... Inventário da saúde pública (1890-1930)*. São Paulo: UNESP.
- ROCHA, H. H. P. 2003. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1928-1925)*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- SAES, F. 2004. São Paulo republicana: vida econômica. In.: PORTA, P. *História da Cidade de São Paulo*. São Paulo: Paz e Terra.
- SEGAWA, H. 2004. São Paulo, veios e fluxos: 1872-1954. In.: PORTA, P. *História da Cidade de São Paulo*. São Paulo: Paz e Terra.
- SILVA, G.B. 1969. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Ed. Nacional.
- SILVA, M. 2006. A Gramática Brasileira Novecentista: uma história. *Revista Letra Magna*. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, Ano 03, n 04. pp 01-09.
- SCHMITT. J. C. & LE GOFF. J. *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Bauru: São Paulo: EDUSC.
- SEVCENKO, N. 2007. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SOUZA, R. A. 1999. *O Império da Eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: EdUERJ: EdUFF.
- SOUZA, R. F. 1998. *Templos de Civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, São Paulo: Unesp.
- TANURI, L. M. 1994. A escola normal no Estado de São Paulo: de seus primórdios até 1930. In: Reis, M.C. D. (org.) *Caetano de Campos: Fragmentos da Instrução Pública no Estado de São Paulo*. Associação dos ex-alunos do IECC: pp-52.
- VALDEMARIN, V. T. 2004. *Estudando as lições de coisas. Análise dos Fundamentos Filosóficos do Método Intuitivo*. Campinas, São Paulo: Editores Associados.
- VARGAS, M. 2005. Visão Global da Engenharia no Brasil desde o seu descobrimento. In.:MORAES. J.C.T.B. (org.) *500 anos de Engenharia no Brasil*. São Paulo: USP, IMESP.
- WOODRUFF, P. 2006. Gramática. In.: AUDI, R. *Dicionário de Filosofia de Cambridge*. São Paulo, Paulus.

Anexos

Relação dos Professores do Primeiro Gymnasio da Capital

<i>Cadeira de Ensino</i>	<i>Professor</i>	<i>Matéria</i>
<i>Cadeira de Português</i>	<i>Dr. Sílvio Tibiriçá de Almeida</i>	<i>Português</i>
<i>Cadeira de Português</i>	<i>Eduardo Carlos Pereira</i>	<i>Português</i>
<i>Cadeira de Francês</i>	<i>Dr. José de Freitas Valle</i>	<i>Francês</i>
<i>Cadeira de Inglês</i>	<i>João Benthley</i>	<i>Inglês</i>
<i>Cadeira de Italiano</i>	<i>Dr. Alfredo José Caiaffa</i>	<i>Italiano</i>
<i>Cadeira de Alemão</i>	<i>Oscar Nobiling</i>	<i>Alemão</i>
<i>Cadeira de Latim e Noções de Grego</i>	<i>Luis Antonio dos Santos</i>	<i>Latim e Noções de Grego</i>
<i>Cadeira de Aritmética e Álgebra</i>	<i>Augusto Baillot</i>	<i>Aritmética e Álgebra</i>
<i>Cadeira de Geometria, Trigonometria,</i>	<i>Miguel Alves Feitosa</i>	<i>Geometria e Trigonometria</i>
<i>Cadeira de Mecânica e Astronomia.</i>	<i>Eugenio Guilhem</i>	<i>Mecânica e Astronomia.</i>
<i>Cadeira de Física e Química</i>	<i>Edmundo Xavier</i>	<i>Física e Química</i>
<i>Cadeira de História Natural</i>	<i>José Cândido de Souza</i>	<i>História Natural</i>
<i>Cadeira de Geografia e Cosmografia</i>	<i>José Vicente de Azevedo</i>	<i>Geografia e Cosmografia</i>
<i>Cadeira de História e História Universal</i>	<i>Cônego Dr. José Valois da Castro</i> <i>Thomaz Itapura Miranda</i>	<i>História Universal</i> <i>História do Brasil</i>
<i>Cadeira de Antropologia, Psicologia e Lógica</i>	<i>Dr. Alonso Guyanaz da Fonseca</i>	<i>Antropologia, Psicologia e Lógica</i>

As cadeiras de Ensino

Denominação das Cadeiras de Ensino - Decretos

Decreto Estadual nº144-B: Regulamento da Instrução Pública do Estado de São Paulo 1893

1ª Português e Literatura Portuguesa, 2ª Francês e Literatura Francesa, 3ª Inglês e Literatura Inglesa, 4ª Alemão e Literatura Alemã, 5ª Latim, 6ª Grego, 7ª Geografia e Cosmografia, 8ª Aritmética e Álgebra, 9ª História Universal, com particularização da História do Brasil e da História da Civilização, 10ª Filosofia, 11ª Moral e Educação Cívica, 12ª Economia Política, 13ª Geometria Plana e no Espaço, 14ª Geometria Especial (teoria das curvas) e Trigonometria.

Decreto Estadual nº 293 Regulamento dos Gymnasios Estaduais

1ª e 2ª de Português, 3ª de Francês, 4ª de Inglês, 5ª de Italiano, 6ª de Alemão, 7ª de Latim e Noções de Grego, 8ª Aritmética e Álgebra, 9ª de Geometria e Trigonometria, 10ª Mecânica e Astronomia Elementar, 11ª de Física e Química, 12ª de História Natural, 13ª de Geografia e Cosmografia, 14ª de História, 15ª de História do Brasil, 16ª de Noções de Antropologia, Psicologia e Lógica.

Decreto Estadual n. 858 Regulamento dos Gymnasios Estaduais

Cadeiras: 1ª Portugues, 2ª Literatura, 3ª Francês, 4ª Ingles, 5ª Italiano, 6 Alemão, 7ª Latim, 8ª Grego, 9ª Aritmética e Álgebra, 10ª Geometria e Trigonometria, 11ª Elementos de Mecânica e Astronomia, 12ª Elementos de Física e Química, 13ª Elementos de História Natural compreendendo noções de Antropologia, 14ª Geografia e Cosmografia, 15ª História do Brasil, 16ª História Universal, 17ª Psicologia e Lógica

Aulas: 1ª Desenho e 2ª Ginástica e Exercícios Militares

Textos selecionados para os Exames de Admissão 1894 a 1913

1894 – três provas de admissão – Ditado

Candidatos: Mario Lascasas, Carlos Ornellas e Luiz Ribeiro de Carvalho

“Tributos Excessivos: O que se adquire por usuras não é dinheiro mas o sangue dos pobres. Na opinião de Santo Ambrósio o mesmo é este contrato que crime de homicídios. Do mesmo modo o levar imposições e tributos injustos é chupar o sangue dos povos como Saturno se sustentava com o de seus filhos. Porque de semelhantes tyranos fallou Deus quando seu queixou que comiam o seu povo como se fôra pão”.

1897 – duas provas de admissão – Ditado

Candidatos: Manoel de Aguiar de Pereira de Sousa e Manoel de Carvalho Aranha Jr.

“Padecer e Soffer: Padecer é sentir alguma enfermidade, dor, fome, trabalhos, necessidades, incomodo, desgosto, danno, pezar, enfim, qualquer mal physico ou moral, resignação, animo, cara alegre, sem queixumes ou gemidos. De sorte que há padecer sem soffrer, mas não pode haver sofrimento sem padecimento”.

1901 – uma prova de admissão – Ditado

Candidato: Manoel Elpídio Neto e Manoel Olympio de Albuquerque Lins

“Tinham se picado alguns bois. Abriu-se de novo a porta do curro, e um touro preto investiu com a praça. Era um verdadeiro boi de circo. Armas compridas e revisadas na ponta, pernas compridas e delgadas, indício de grande ligeireza e movimentos rápidos e subtos, signal de força prodigiosa. Apenas tocara o centro da praça estacou como deslumbrado, sacudiu o fronte, e escavando a terra impaciente, soltou o rugido ferroz no meio do silêncio que succedeu as palmas e gritou dos espectares”.

1901 – uma prova de admissão – Ditado

Candidato: Natanael Sincorá

“Foram seis ou sete semanas de palpitação febril de 25 de junho, quando a armada sahio a quatro de agosto, dia em que a catástrofe se deu. Uma manhã entrou desvairado no Tejo Diogo S. Siqueira acontar o immenso desastre de alçasses. O cardeal D. Henrique acudiu Lisboa que achou Tróia ardendo em um grito geral e cheia de lágrimas, mais suspiros d’alma, e a chusma com a perda e dor toda desatinada. O desvairamento invadio toda da gente”.

1903 – duas provas de admissão – Ditado

Candidato: Artur Cirylo de Castro Jr. e Adherbal de Castro

“Abolimos o cativeiro moral. Foi muito; mas isto foi apenas o começo; removemos um estorvo e nada mais. Cumpre agora abolir o cativeiro moral; é necessário resgatar as almas de tudo quanto é baixo e vergonhoso degradante. Resgatar moral e religiosamente o Brasil? Esta é uma das obras; a obra essencial a obra fundamental, sobre que repousa a estabilidade do trono e o futuro da nossa sociedade”.

1910 – duas provas de admissão – Ditado

Candidatos: Manoel Garcia Flores e Eugenio de Miranda

Texto sobre o Brasil

“Em nenhuma outra região se mostra o céu mais sereno, nem madrugada mais bela aurora; o sol em nenhum outro hemisfério tem os raios tão dourados, nem os reflexos noturnos tão brilhantes; as estrelas são as mais benignas e se mostram sempre alegres, os horizontes, ou o nascer do sol, ou sepultar estão sempre claros; às águas, ou se tomem nas fontes pelos campos ou dentro das povoações nos aquedutos são as mais puras; é enfim o Brasil terreno paraíso descoberto, onde tem o nascimento e curso dos maiores rios; domina salutar clima; influe benignos astros, e respiram auras suavíssimas”.

1910 – duas provas de admissão – Ditado

Candidatos: Luiz de Oliveira Campos Jr. e Edgard Leal de Melo

“É uma injustiça reconhecer nas revoluções políticas dos povos a influência exclusiva das paixões e dos crimes individuais. É um absurdo pretender que as nações se dizem arrastar por uma cega fatalidade sobre abismos onde vão perder sua grandeza e sua glória. Folhando os anais dos povos, consultando os monumentos que atestam a passagem d'estas lavas que tem engulido as monarchias e as mais florentes repúblicas, as philosophias assignal-a com segurança a causa d'estas commoções violentas que tem sacudido as gerações e tantas vezes ameaçado a existência do gênero humano”.

1913 – uma prova de admissão Ditado

Candidato: Francisco de Paiva Côrtes

“Solidão e Tristeza: Neste monte mais alto de todos passava eu a minha vida como podia, ora em me ir pelos fundos valles que os Singer de redar, ora em me por nos mais altos deles a olhar a terra como ia acabar a olhar a terra como ia acabar ao mar, e depois como se estudia logo após ella para acabar onde ninguem ouvisse”.

Solicitação para ser ouvinte - 1899

Ill.^{mo} Sen.^r. Doutor Director do Gymna-
sio do Estado de S. Paulo.

Como requer. 1-5-99.

Seu

Euzebio Estelino do Carmo, de-
jando frequentar as aulas como assis-
tente no primeiro anno deste Gymnasio, com
com o devido respeito Solicitar por seu
verurando despacho ser admittido.
Obede em vossa benevolencia.

E. E. M. ^{co}

S. Paulo 1.^o Maio de 1899

Euzebio Estelino do Carmo



Cartão do 1.^o anno Sob. 18

começou no livro do ponto onde o no 30

Requerimento para realização do exame de suficiência 1899

Cidadão Doutor Director do Gimmasio
do Estado de São Paulo

Como requer. 25-3-99.
Inhabilitado Freire

Elegerio

Calisto

Freire

Euzebio Elegerio do Carmo
querendo matricular-se no primeiro anno,
deste Gimmasio, e tendo frequentado as
aulas de uma assignta, vclm com a de
vida seia requerer a V^a S^a para
seu venerando despacho a admittil-o
fazer o respectivo exame de suffi-
ciencia.

Nestes termos

P. de ferimento.

C. H. M. C.

S. Paulo, 25 de Março de 1899.
Euzebio Elegerio do Carmo



Inscrito no livro nº 41
lançado no livro da porta
n.º 54

M. Amal. 6022/1879

Portuguez.

... aqui trades sempre a marthos Nas
seus mulher Official de redraria que
em oculto.

Geographia.

e os diversas partes do mundo e seus
respective paizes Os Estados do Bra-
zil e suas capitales.

Geometria

... diversas partes do mundo são:
Europa Asia Africa America Oceania
Europa comprehende se. Regatona Helandica
Cinamarca Noruega Suecia Russia
Franca Italia Paespaus Belgica
Portugal Alemanha Austria Suisa

Os capitales do Estado do Brasil com-
prehende se. Para capital Belun
Carauhan capital Luiz Piauh
Capital Meruvia leara Fortaleza
pe grande de parte capital Patá
Paralubha capital Paratuna Tagoás
Alacoi bercepe capital Aracaju
Brasambuco capital Procede Bahia

Bahia capital São Salvador
Bastante capital São Paulo
Santa Catharina capital Pestris
ou Torauensis Pio grande do Sul
capital Porto Alegre Amazonas
capital Manaus Matto rosso
Capital Uyabá Jovás Jovás Minias
Pernambuco capital Olinda Petro

No continente do Asia comprehen-
de se. Sphaquista capital lebal

S. Paulo, 27 de março de 1879
Euzebio Etelvino do Carmo

Certificado de exame de admissão do primeiro ano

N. 44

REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL

Gymnasio da Capital do Estado de S. Paulo

EQUIPARADO AO GYMNASIO NACIONAL
PELO DECRETO DO MINISTERIO DOS NEGOCIOS INTERIORES DA UNIÃO, N. 2251,
DE 6 DE ABRIL DE 1896

Diario Official — S. Paulo

Certificado de exame de admissão ao 1º anno do curso.
Livro de termos de exames de admissão ao primeiro anno, f. 1has. 9 verso.
Eu, Bacharel Augusto Freire da Silva, director do Gymnasio da Capital do Estado de S. Paulo, faço saber aos que o presente virem, que o Sr. Sebastião Nabello Cintra, natural de Pernambuco, filho de D. Joaquim Carneiro Coelho Cintra, nascido em 12 de Outubro de 1886, prestou, no dia 5 de Abril de 1902, na conformidade do vigente Regulamento do Gymnasio Nacional, o exame de admissão ao 1º anno do curso, e foi approved, obtendo as seguintes notas:

Exame de admissão ao 1º anno

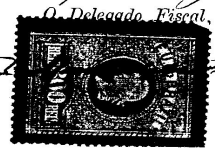
Em Portuguez	approved	simplesmente	grau	5
» Historia do Bra-	»	simplesmente	»	5
» e Geographia	»	»	»	»
» arithmetica e	»	»	»	»
» Geographia	»	simplesmente	»	5
» Geometria	»	»	»	»
»	»	»	»	»
»	»	»	»	»
»	»	»	»	»

S. Paulo, em 12 de Abril de 1902



O Director, *Augusto Freire da Silva* por *Augusto Quirino dos Santos*

O Secretario, _____



Dono Presente

Reprodução dos textos

Correções realizadas nas atividades de Exame de Admissão

O Rio Amazonas

Aqui vou com os olhos fitos sobre o Amazonas.

Rio, por certo, o mais consideravel de todo o mundo, não só pela sua extensão pasmosa, mas ainda pela largura e profundez de seu leito.

Que magnífico espectáculo offerece aqui a natureza!

De uma parte serras altíssimas, não como as da Europa, fragosas e calvas, mas vestida de alvoredos sempre fresco e viçoso até o seu cume.

A outra banda abahulada e toda igual, cingida no arvored e de um **pheno** tão verde e mimoso que culeia a vista.

Mas eu só considero agora o rio em si mesmo.

Candidato: Juvenal de Toledo Piza

Exame: 26/03/1898

O Rio Amazonas

Aqui vou com os olhos fitos sobre o Amazonas.

rio, por **serto**, o mais consideravel de todo o mundo, não só pela sua extensão pasmosa, mas ainda pela largura e profundez de seu leito.

Que magnífico espectáculo offerece aqui a natureza!

De uma parte serras altissimas, não como as da Europa, fragosas e calvas, mas vestida de **alvoredos** sempre fresco e **vissoso** até o seu cume.

A outra banda abahulada e toda igual, singida no arvored e de um pleno tão verde e mimoso que culeia a vista.

Mas eu só considero agora o rio em si mesmo.

Candidato: Oscar Corrêa Vasques

Exame: 26/03/1898

O Rio Amazonas

Aqui vou com os olhos fitos sobre o Amazonas.

rio por certo o mais consideravel de todo o mundo, não só pela sua **extensão** pasmosa, mas ainda pela largura e profundeza de seu leito.

Que magnífico espetaculo offerece aqui a Natureza.

De uma parte cerras altissimas, não como as da Europa, fragosas e calvas, mas vestida de **arvuredos** sempre fresco e **vissoso** até o seu cume.

A outra banda abahulada e toda igual, singida no arvoredos e de um pleno tão verde e mimoso que culeia a vista.

Mas eu só considero agora o rio em si mesmo.

Candidato: Roberto Colbert Molina e Cintra

Exame: 26/03/1898

* azul claro = correções

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)