

A EMERGÊNCIA DO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO NO BRASIL E EM PORTUGAL: UMA “HISTÓRIA CONECTADA”

Ana Waleska Pollo Campos Mendonça¹

Introdução

O trabalho se remete a uma pesquisa que venho desenvolvendo sobre a gênese do magistério público secundário no Brasil e que se originou de uma pesquisa anterior, desenvolvida em colaboração com pesquisadores portugueses, no âmbito de um programa de intercâmbio entre os governos brasileiro e português (CAPES/FCT), e que se propôs a estudar o processo de profissionalização de professores nos dois países, dentro de uma abordagem comparativa. A pesquisa por mim desenvolvida, no âmbito desse programa, se debruçou particularmente sobre as Reformas Pombalinas dos Estudos Menores e permitiu evidenciar o impacto da *fragmentação dos estudos*², produzida por essas reformas, para além da sua implementação no século XVIII, não só sobre o processo de profissionalização dos professores dos estudos secundários, mas sobre a própria maneira como o ensino secundário público acabou por se institucionalizar no Brasil e em Portugal, ao longo do século XIX.

Neste trabalho, pretendo refletir sobre a contribuição da abordagem comparativa, no sentido de possibilitar um olhar diferenciado para o objeto de estudo: o ensino secundário, ainda relativamente pouco privilegiado pela historiografia da educação brasileira, bem como evidenciar tanto as aproximações quanto os distanciamentos entre os casos brasileiro e português. Em ambos os casos, foi possível perceber resistências à institucionalização do ensino secundário na sua *forma* seriada, expressivas do confronto que se estabeleceu entre dois modelos de organização pedagógica: o modelo *colegial*, que se difundiu na Europa, a partir do século XVI, graças, particularmente, no caso do mundo luso-brasileiro, à ação da Companhia de Jesus, e o modelo das aulas isoladas, próprio da tradição portuguesa, que se constituiu a partir das Reformas Pombalinas, que organizaram o ensino público em Portugal e seus domínios, no século XVIII.

O subtítulo que atribuímos ao trabalho, uma “história conectada”, remete à proposta de Gruzinski (2001) de, a partir de um “campo de observação” (no caso, o ensino secundário),

¹ Professora Associada do Departamento de Educação da PUC-Rio. Contato: awm@puc-rio.br

² Refiro-me ao modelo de organização pedagógica adotado para as *aulas régias*, em oposição ao dos colégios jesuítas, que foi o das aulas avulsas de matérias que não guardavam entre si nenhum tipo de articulação. A esse respeito, ver Mendonça e Cardoso (2007).

perceber as circulações que se estabeleceram entre diferentes sociedades “conectadas” (conceito apropriado por Gruzinski a Subrahmanyam), rompendo com a perspectiva dominante dos estudos comparados em educação de mera confrontação de fenômenos de um e de outro lado de uma fronteira nacional.

As Reformas Pombalinas dos Estudos Menores na Gênese do Ensino Secundário em Portugal e no Brasil

Uma das questões norteadoras da pesquisa *A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto na profissionalização do professor* constituiu-se, desde o início, no impacto da *fragmentação dos estudos*, produzida pelas Reformas Pombalinas dos Estudos Menores, sobre o processo de profissionalização docente, particularmente, dos professores dos *estudos secundário*.¹

Com o desenrolar da pesquisa e, principalmente, com a possibilidade aberta de intercâmbio com investigadores portugueses, tal questão acabou assumindo uma centralidade ainda maior, face à percepção que se foi construindo do seu impacto efetivo sobre a institucionalização do ensino secundário² público no Brasil e em Portugal.

No âmbito da historiografia da educação portuguesa, os trabalhos de Barroso (1995) e de Ó (2003) sobre a institucionalização dos liceus em Portugal chamam, ambos, a atenção para tal impacto, ao admitirem que a forma como se organizaram as aulas régias implicou uma ruptura com o modelo dos colégios – exemplarmente representado pelos colégios jesuíticos – substituído pelo modelo alternativo das aulas isoladas e regido por uma lógica diferenciada da anterior. Na perspectiva desses autores, o princípio de que as disciplinas poderiam ser ensinadas independentemente umas das outras, sem relação entre elas, contrapunha-se ao regime de classes, e sua influência prolongou-se para além da criação dos liceus em Portugal, a partir de 1836.

¹ Entendo o termo com o sentido que lhe é atribuído por Banha de Andrade (1981a, 1981b, 1984), compreendendo, especificamente, os professores de Gramática Latina, Grego, Retórica e Filosofia e excluindo os mestres de ler e escrever e contar, apesar da designação genérica de *Estudos Menores*.

² Embora essa denominação não se encontre mais em curso no Brasil, desde a Lei nº 5.692/ 71, que propôs a integração do *ensino primário* com o ciclo ginásial do antigo *ensino secundário*, persiste, a meu ver, uma nítida separação no interior do ensino fundamental entre as séries iniciais e as séries finais, que passa não só por uma organização curricular diferenciada, como também pela existência de dois quadros de professores que se distinguem pelo tipo de formação inicial recebida e que configuram duas *culturas docentes* bastante diferenciadas. Em Portugal, ambas as denominações de *ensino primário* e de *ensino secundário* permanecem em vigor.

De acordo com o primeiro, “[...] a reforma fazia o elogio do *ensino rápido* e defendia um ciclo de estudos muito aliviado das intenções socializadoras” (Ó, 2003, p. 181, grifo do autor). Com isso e apesar dos esforços em direção contrária do diretor-geral dos Estudos:

[...] a unidade de objectivos e processos estaria definitivamente ausente das Aulas, as quais nunca evoluíram para um modelo de ensino coerente que interligasse sequer os saberes disciplinares e admitisse que um dos fins dos estudos secundários fosse o de preparar os alunos para a vida activa (Ó, 2003, p. 181).

Na perspectiva de Ó (2003), mesmo após o relançamento da reforma, em 1772, a situação não se alterou desse ponto de vista. Afirma esse autor (2003, p.181):

[...] o princípio de que as disciplinas podiam ser ensinadas independentemente umas das outras, sem relação entre si, esse, vingaria depois de 1772, acabando na verdade com o regime de classes que, embora de origem protestante, fora entre nós desenvolvido pelos jesuítas e com eles passou a ser identificado.

Segundo Ó (2003), foi esse o paradigma organizacional que prevaleceu na cena educativa em Portugal até finais do século XIX, consistindo em dividir o ensino secundário por diferentes cadeiras isoladas.

Barroso (1995), apoiando-se fundamentalmente nas memórias de Bento José de Sousa Farinha², faz uma clara distinção entre o primeiro e o segundo momento de implantação das reformas, destacando que, anteriormente a 1772, o diretor dos Estudos tentou, ao menos, “[...] salvaguardar a articulação entre as diferentes classes e disciplinas com a concentração dos estudantes num mesmo local e com a união dos professores em corporações de estudos” (p. 149). No entanto, assinala, não foi essa a orientação seguida pela segunda reforma de 1772. A partir daí, instala-se esse confronto entre os dois modelos de organização pedagógica: o “colégio” e as “aulas”.

¹ A Reforma Pombalina dos Estudos Menores foi implementada em dois momentos diferenciados. Alguns autores, entre os quais me alinho, preferem utilizar o termo reformas, no plural, tendo em vista as diferenciações existentes entre esses dois momentos de implementação (apesar da inegável continuidade entre eles). As *Instruções para os Professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica, e de Rhetorica, ordenadas e mandadas publicar, por El Rey Nosso Senhor para o uso das Escolas novamente fundadas nestes Reinos, e seus Dominios*, de 28-6-1759, constituem, com o Alvará régio que lhes deu força de decreto, os diplomas fundamentais da primeira fase da Reforma Pombalina. A *Carta de Lei em q. Sua Mage^e creou as Escollas Publicas, e deu o methodo p^a a Selecção dos Mestres*, de 6-11-1772, relançou a reforma, ampliando o seu alcance e introduzindo algumas reorientações e mudanças.

² Bento José de Souza Farinha foi professor régio de Filosofia e suas *Memórias dos Estudos* (SANTOS, 1948), bastante críticas das mudanças introduzidas no segundo momento de implantação das reformas, são uma das fontes importantes para o estudo das Reformas Pombalinas dos Estudos Menores.

No Brasil, as Reformas Pombalinas não têm sido um objeto privilegiado da pesquisa historiográfica. Prevalece, com relação a elas, a interpretação construída por Fernando de Azevedo, em *A cultura brasileira* (1943), de que representaram a simples destruição do sistema jesuítico, praticamente não deixando marcas na posterior estruturação dos sistemas de ensino. Em trabalhos anteriores questioneei, juntamente com Cardoso (MENDONÇA, 2007; MENDONÇA; CARDOSO, 2007) essa interpretação, chamando particularmente a atenção para o efeito da *fragmentação dos estudos* sobre a forma como a profissão docente foi se organizando ao longo do tempo.

Minha hipótese é que, como no caso de Portugal, pode-se também evidenciar, no Brasil, o confronto acima assinalado entre os dois modelos de organização pedagógica, no processo de institucionalização do ensino secundário público, e que é possível articulá-lo com a *fragmentação dos estudos* introduzida pelas Reformas Pombalinas.

Desse ponto de vista, é que me aproprio dessa categoria, originalmente formulada pelo próprio Azevedo (opus cit), ressignificando-a na direção do que a historiografia portuguesa caracteriza como dispersão ou descontinuidade dos estudos.

Algumas vozes discordantes

Nesta segunda parte do texto, gostaria de considerar dois documentos especialmente representativos de uma reação que já se manifestava contra o que se está chamando da fragmentação/dispersão dos estudos, antes mesmo da criação dos primeiros liceus em Portugal e do seu correspondente no Brasil: o Imperial Colégio de Pedro II.

São duas *memórias*, respectivamente, de um professor régio português e de um intelectual brasileiro, ambas reivindicando a necessidade de um plano mais orgânico para os estudos menores.

A primeira delas: as memórias de Bento José de Souza Farinha (apud SANTOS, 1948), citadas anteriormente. O que desejo ressaltar é que, ao fazer um balanço bastante negativo do segundo momento de implantação das Reformas Pombalinas, Farinha propõe retomar a organização de colégios. É por eles, justifica o autor, que “os povos suspiram todos” e chegam a mandar seus filhos para os de outros Reinos e foi deles que se “colheo o melhor fruto”, mesmo que se advirta que jamais tais instituições se devam reger e governar à maneira do Real Colégio dos Nobres, cujo luxo desmedido foi a causa de descaminhos.

Particularmente significativa a esse respeito é a *Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo*, elaborada em 1816, por Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado¹ (MACHADO, 1945).

Essa memória não se remete diretamente às Reformas Pombalinas, cujo efeito tardou na referida capitania.² Apela, entretanto, insistentemente, para a necessidade de “[...] se esboçar o plano de uma instrução comum a todos os povos desta capitania” (p. 467).

Esse documento propõe uma divisão da instrução pública em três partes e estabelece uma nítida distinção entre o *primeiro grau de instrução comum* e o *segundo grau de instrução* que tem claras implicações de natureza pedagógica.

É significativo que essa distinção se apoie em “[...] considerações sobre as diferentes idades do homem, sua capacidade natural, e tempo que ele pode empregar em instruir-se, e sobre os serviços de diverso grau que a sociedade exige de seus membros” (p. 467). São essas diferenças que obrigam a organizar a “[...] instrução dos moços em diversos graus” (p. 468), aos quais se atribuem diferentes objetivos.

Para Machado (1945, p. 468), o primeiro grau de instrução tem como objetivos:

[...] primeiro, ensinar a cada um aquelas verdades, que são úteis e necessárias a todos, qualquer que seja a sua profissão, ou gôsto, atendendo ao grau de sua capacidade, e ao tempo de que pode dispor; segundo, conhecer as disposições particulares de cada moço a fim de as poder aproveitar para o bem da generalidade; terceiro, dispor os moços para os conhecimentos precisos à profissão a que se destinam.

Já o segundo grau de instrução teria “[...] por fim os estudos elementares de todas as matérias relativas a diversas profissões da vida, cuja perfeição redunde em vantagem, ou da sociedade ou dos particulares” (MACHADO, 1945, p. 468). São essas finalidades que demandariam desse grau de ensino o recorte disciplinar, que Machado defende enfaticamente, apoiando-se em argumentos de ordem claramente pedagógica:

No primeiro grau de instrução deram-se de mistura os elementos de todos os conhecimentos, necessários ao uso da vida; no segundo grau que já acha

¹ O *conselheiro* Martim Francisco (1775-1844) era irmão de José Bonifácio de Andrada e Silva, o *Patriarca da Independência*. Como seu irmão, teve um importante papel na vida política brasileira. Graduiu-se em Filosofia e Matemática pela Universidade de Coimbra, em 1798, e ingressou na carreira política e parlamentar em 1820, quando foi criada a Junta Governativa da Capitania de São Paulo, da qual foi o secretário. Uma observação interessante é que, em 30 de março de 1799, já de volta ao Brasil, ele apresentou um ofício ao governador sugerindo estabelecer uma cadeira de Aritmética, Geometria e Princípios de Álgebra na capitania de São Paulo. Essa proposta não foi aprovada, mas Martim Francisco foi agraciado com o cargo de diretor-geral das Minas de Ouro, Prata e Ferro da Capitania de São Paulo. A esse respeito, ver Ribeiro, (1945) e Varela e Lopes (2007).

² A esse respeito, ver Banha de Andrade (1978).

as faculdades de discípulo, mais desenvolvidas, e roboradas, exige-se que se tirem linhas de demarcação entre êstes elementos, que se separem as matérias, e se acrescentem outros e se dê maior extensão ao estudo delas. Por este modo os moços de inteligência mais ordinária recebem instrução, que lhes é suficiente: [...] e os de disposições mais felizes, apaixonando-se, e sentindo uma inclinação, ou gôsto decidido por esta, ou aquela ciência em particular, habilitam-se desde então para fazer progressos nela, quando passarem ao estudo de qualquer das ciências do terceiro grau de instrução (MACHADO, 1945, p. 475).

Essa organização disciplinar, própria da forma *colegial*, acabou por se combinar, contraditoriamente, com a tradição pombalina das aulas isoladas, fortalecendo-a, como se irá explicitar a seguir.

O Colégio de Pedro II e o Ensino Secundário Público no Brasil

O Colégio de Pedro II foi criado em 1837¹, pelo Governo Imperial. É com a sua criação que se inicia, ao menos nominalmente, entre nós, o ensino secundário. Considerando-se o fato de que é no decreto de sua criação que essa denominação é utilizada pela primeira vez em um documento oficial e, levando-se igualmente em conta o caráter modelar proposto para o referido Colégio, a discussão sobre os fins e objetivos estabelecidos para essa instituição específica, bem como, sobre a sua estrutura pedagógico-administrativa, é expressiva do que se está projetando para o ensino secundário como um todo.

Em trabalho apresentado no IX COLUBHE (MENDONÇA et al, 2012), detive-me, com os demais co-autores, sobre o processo de criação do Colégio Pedro II. Foi-nos possível levantar uma extensa e diversificada bibliografia a esse respeito; no entanto, chamou-nos a atenção o fato de que, de uma forma geral, essa bibliografia, tanto a de caráter memorialístico quanto a de caráter acadêmico (dissertações e teses, artigos em periódicos especializados), foi produzida por ex-professores ou ex-alunos do Colégio, tendendo a uma monumentalização do seu papel no processo de formação das elites imperiais. Buscamos, em decorrência, estar particularmente atentos à possível defasagem entre o projeto oficial e a sua incorporação pela própria parcela da sociedade à qual se destinava.

¹ Na verdade, as denominações atribuídas ao Colégio, ao longo do Imperio, foram várias: *Collegio de Pedro II* (1935); *Collegio de Pedro Segundo* (1838) - nesse mesmo período, em vários documentos, aparece a denominação de *Imperial Collegio de Pedro II*; *Patronato de D. Pedro II* (1850-1889). Após a instalação da República, o Colégio passou a chamar-se *Instituto Nacional de Instrução Secundária* e, logo depois, *Gymnasio Nacional* (1890); em 1909, passou a ter um duplo nome: o Externato voltou a chamar-se *Colégio de Pedro II* e o Internato: *Instituto Bernardo Pereira de Vasconcelos*; em 1911, voltou a chamar-se *Collegio Pedro II* e, atualmente, *Colégio Pedro II*. A esse respeito, ver Doria, 1937; Andrade, 1999; Vechia & Lorenz (orgs.), 1998; Gasparello, 2004.

Pretendo aqui ressaltar algumas características do *programa institucional*¹ que informou a criação do Colégio, trabalhadas no referido texto.

A primeira delas é a ênfase atribuída ao modelo organizacional do *Colégio*.

A esse respeito é bastante significativo o discurso de Bernardo Pereira de Vasconcelos, proferido na aula inaugural do Colégio, em 25 de março de 1838. Esse afirma que a criação do Imperial Colégio de Pedro II tem como objetivo “oferecer um exemplar ou norma aos que já se acham instituídos nesta capital por alguns particulares; convencido como está de que a **educação colegial** é preferível à educação privada” (VASCONCELOS, 1999, p. 245, grifo meu). É particularmente sugestiva essa contraposição que se estabelece entre a *educação colegial* e a *educação privada*. Tratava-se, como afirma Souza (2010), de retirar das mãos das famílias, ou da *Casa*, na perspectiva de Mattos (1994), a educação dos futuros cidadãos ativos do Império.

Segundo Bastos (2008), os estatutos do estabelecimento teriam sido elaborados a partir da consulta aos estatutos dos liceus da Prússia, Alemanha e Holanda, mas a autora ressalta a influência do sistema de educação adotado por Napoleão I. A referência à França, aliás, é recorrente na bibliografia estudada. O próprio Vasconcelos afirma ter sido essa a influência dominante.

De qualquer forma, Rodrigues (2010) chama a atenção para outras influências, especialmente, dos colégios mantidos por congregações religiosas. Refere-se, particularmente, ao Colégio Caraça, de Minas Gerais, fundado em 1820 por padres lazaristas, cujo reitor, à época, o padre Leandro Rebelo Peixoto e Castro, foi convidado por Vasconcelos para ocupar o cargo de Vice-Reitor do Colégio de Pedro II.

De qualquer forma, com a criação do Colégio, pretendeu-se marcar a diferença com relação a um “ensino das humanidades” totalmente fragmentado no setor público. Para Haidar (2008), mesmo os liceus provinciais, criados após o Ato Institucional de 1834, “reduziam-se a um aglomerado de aulas avulsas funcionando em um mesmo edifício” e “conservavam, ainda em 1850, o mesmo caráter inorgânico” (p. 21).

Até que ponto, entretanto, essa forma de organização se impôs ao nascente ensino secundário?

¹ Usamos aqui o termo no sentido que lhe é atribuído por Dubet (2002).

Várias pistas foram identificadas, a partir da bibliografia estudada, que podem ser caracterizadas como expressão da resistência à institucionalização desse tipo de ensino na sua *forma colegial*, pela própria parcela da sociedade a quem se dirigia.

Para Haidar (opus cit), o Colégio configurou-se, durante esse período, como um padrão apenas *ideal*, mas não *real*, tendo em vista a sua coexistência com múltiplas formas de organização do ensino secundário que adentraram a própria República: as aulas públicas avulsas; os liceus estaduais, que buscavam equiparar-se ao Colégio de Pedro II; os colégios particulares seriados; os colégios particulares que ofereciam apenas um conjunto de aulas isoladas nas quais os alunos podiam matricular-se separadamente; as aulas de preparatórios anexas às instituições de ensino superior e os exames parcelados de disciplinas isoladas, que persistiram no interior do próprio Colégio de Pedro II. Cumpriria, ainda, acrescentar a essas formas institucionalizadas de ensino, a educação doméstica que, até o final do Império, teve um peso significativo no processo de formação das elites, inclusive no âmbito da Corte¹.

Silva (1967) ressalta a longa permanência dos “exames parcelados de preparatórios”, exames das disciplinas isoladas do ensino secundário, para a realização dos quais não se exigia a comprovação de nenhum tipo de escolarização regular anterior e que habilitavam para os estudos superiores. Esses exames, no Brasil, só vão ser definitivamente extintos já no período republicano, com a Reforma Francisco Campos, em 1931.

Para Haidar (opus cit), outra questão problemática são as matrículas avulsas por disciplinas, no interior do próprio Colégio, autorizadas pelo Regulamento de 1855, situação agravada, na perspectiva da autora, pela possibilidade criada em 1878 de que os alunos que não tivessem cursado as aulas do Colégio pudessem prestar *exame vago* de qualquer ou de todas as matérias oferecidas e até obter dessa forma o grau de bacharel em letras. Para a referida autora, articula-se a essa questão a enorme evasão ao longo do curso, sendo raros os alunos do Colégio que concluíam os estudos e chegavam ao bacharelado.

Alves (2008), aliás, chama a atenção para o valor diferenciado atribuído ao *baccalauréat* na França e no Brasil, ressaltando que, naquele país, o fortalecimento do ensino secundário resultou da importância atribuída ao grau de *bachelier*, que, de acordo com o Decreto de 12/09/1820, fora “pensado como condição para ‘abrir as portas a todas as profissões civis e tornar-se uma garantia essencial para a sociedade daqueles que ela admitirá

¹ A esse respeito ver Vasconcelos (2005).

que a sirva” (Petitat, 1994, apud Alves, opus cit, p. 19), o que, certamente, não foi o caso no Brasil.

Na perspectiva dos autores acima citados, a função propedêutica (de preparo para o ensino superior) atribuída quase que exclusivamente aos estudos secundários durante o Império acabou por reduzi-los aos exames de preparatórios, estimulando os estudos fragmentários e irregulares. No entanto, a meu ver, seria necessário relativizar a própria função propedêutica tradicionalmente atribuída pela historiografia brasileira ao ensino secundário, no período em estudo, já que não só o ter concluído, mas mesmo tê-lo cursado não era exigência para ingresso nas instituições de ensino superior.

O Caso Português

Em estudo comparativo entre o Liceu de Coimbra e o Imperial Colégio de Pedro II, ao longo do século XIX, Ferreira e Vechia (2004) chamam atenção para algumas aproximações e alguns distanciamentos entre as situações brasileira e portuguesa. Cumpre, de início, ressaltar a proximidade das datas em que, ao menos formalmente, a denominação de ensino secundário torna-se corrente em um e outro sítio. Já se disse acima que, no Brasil, isso ocorre com a criação do Colégio de Pedro II, em 1837. Em Portugal, o Decreto de 17 de novembro de 1836 criou um novo tipo de estabelecimento de ensino, o Liceu, igualmente inspirado na instituição criada por Napoleão I, em 1802, que se propunha a dar uma nova orientação à instrução *secundária*, assim designada pela primeira vez. A opção por uma e outra denominação (*liceu*, no caso português, e *colégio*, no caso brasileiro) não me parece neutra. Mas é indicativa dos diferentes contextos políticos de que se originaram as duas propostas e que condicionaram as distintas estratégias para a constituição deste tipo de ensino. Havia uma intenção explícita, no caso de Portugal, de buscar uma organização de ensino que contribuísse para o desenvolvimento científico e tecnológico do país e uma preocupação com a generalização desse tipo de ensino. Ambas essas preocupações não se faziam sentir no caso brasileiro. Se em Portugal a Reforma, que passou a ser conhecida pelo nome do seu mentor, Passos Manuel, foi inspirada por ideias liberais de cunho progressista, no Brasil, vivia-se o período do chamado Regresso Conservador, que teve como um dos seus principais artífices o ministro que criou o Colégio Pedro II, um ex-liberal assumido. O discurso proferido na abertura das aulas do Colégio é indicativo do caráter conservador que se pretendia atribuir à educação ofertada:

O governo só fita à mais perfeita educação da mocidade: ele deixa (com um não pequeno pesar) as novidades e a celebridade aos especuladores, que fazem do ensino da mocidade um tráfico mercantil, e que nada interessam na moral e na felicidade de seus alunos (VASCONCELOS, 1999, p. 246).

Esses distintos objetivos condicionaram as diferentes estratégias dos governos português e brasileiro. Enquanto em Portugal pretendeu-se criar uma rede de liceus, constituindo-se “um Liceu Nacional em cada capital de distrito do Continente do Reino” (apud Ó, opus cit, p. 184) e organizando-se as instituições particulares, no Brasil, criou-se uma instituição específica (o Colégio de Pedro II), que deveria servir de referência e modelo para as demais instituições desse tipo. Enquanto no Brasil o Colégio de Pedro II configurou-se intencionalmente como um internato, em Portugal havia uma explícita rejeição desse modelo, associado à educação jesuítica. Avaliava-se que esse modelo disciplinar não servia aos interesses perseguidos. As aulas eram públicas e a elas podiam assistir quaisquer pessoas¹.

Igualmente, quando se comparam os planos de estudo propostos para os liceus portugueses, em 1836, e para o Colégio Pedro II, em 1837, fica evidente o caráter mais conservador do segundo, especialmente quando se considera não só a sua composição, mas a carga horária atribuída às diferentes matérias. Mas esse não é o foco do estudo que estou desenvolvendo.

De qualquer maneira, não foi fácil introduzir em Portugal essa instituição mais *moderna*. Estudando a implantação do ensino liceal em Portugal, Ó (2003) remete-se às dificuldades encontradas na execução da Reforma Passos Manuel. Referindo-se especificamente ao currículo inicialmente proposto, de caráter *moderno*, na sua avaliação, afirma que:

A história a contar é a do rotundo fracasso da reforma. (...) O Liceu não conseguia superar a intenção pragmática presente dos estudos menores e permanecia vinculado à finalidade maior de servir de alimento à universidade (opus cit, p. 186).

Aliás, o próprio título do item específico do capítulo 2, em que aborda essa questão, é indicativo da tese defendida: “O Liceu entre 1836 e 1894 ou a impossibilidade de superar o modelo pombalino”. Segundo o autor, o decreto de Costa Cabral de 1844 significou, desse ponto de vista, “um quase total regresso formal ao esquema do ensino clássico” (opus cit, p. 187) e a verdadeira *vertigem reformadora* ocorrida no período não alterou significativamente esse quadro.

¹ Desse ponto de vista, Portugal afasta-se também do modelo francês.

A mesma *vertigem reformadora* pode ser constatada no caso brasileiro. Polon (2004) chama atenção para o fato de que o currículo originalmente proposto para o Colégio Pedro II sofreu, ao longo do Império, quatorze reformas, que, entretanto, não introduziram mudanças substanciais. Embora essas reformas refletissem a controvérsia em torno do espaço relativo ocupado pelas humanidades clássicas e pelas ciências modernas, de fato as primeiras continuavam a ocupar o lugar predominante.

O que me parece mais significativo é a chave de interpretação construída por Ó (opus cit), ao analisar o que caracteriza como a *crise liceal* que irá desembocar ao final na reforma de Jaime Muniz, em 1894-1895, que significará para Portugal a vitória efetiva do *regime de classes*. Segundo Ó, travava-se em torno do ensino secundário “uma luta aberta em torno do monopólio legítimo da função educativa” (p. 207). Tanto os pais dos alunos quanto a elite dirigente “pareciam claramente satisfeitos com a lógica de uma formação assaz rápida que o regime por disciplinas garantia” (idem) e foi a sua visão restritiva do ensino liceal, percebido exclusivamente como preparatório aos estudos superiores que predominou.

Ó coloca no centro desse processo de *desagregação* do ensino público a questão dos exames. A origem do problema estaria na reforma de 1844, que estabeleceu a existência de duas categorias de alunos: os “ordinários” e os “voluntários”, que podiam frequentar isoladamente uma disciplina, embora não pudessem de início ser admitidos a exame. Em 1860, essa possibilidade é aberta aos alunos “voluntários”, que podem, inclusive, se matricular nas disciplinas, na ordem que lhes convier. Tal medida fez que, no curto prazo, apenas se matriculassem alunos “ordinários” na primeira série. A reforma de 1892 criaria a possibilidade de prestar exame completo de qualquer disciplina ou até em parte da disciplina, situação que só encontraria o seu término com a reforma Jaime Muniz, que consagraria definitivamente a unidade orgânica do ensino secundário.

A situação brasileira é bastante similar, mas tivemos que esperar por um tempo mais longo, já que o ensino secundário só se consolidaria como uma forma regular de ensino, organicamente articulada, em 1931, já no âmbito do regime republicano e, como afirma Haidar (opus cit), “os estudos secundários continuaram por muito tempo na República a padecer dos mesmos males que o afligiram durante o Império” (p. 149)

Considerações finais: novos olhares sobre velhos objetos

Nesta parte final do texto, pretendo voltar a algumas considerações enunciadas na parte introdutória. O complemento do título que atribuo a essas linhas finais: novos olhares sobre velhos objetos, e que tomo emprestado de Nunes (1994), em artigo já antigo, mas ainda profundamente atual, é indicativo da direção que pretendo imprimir a estes poucos parágrafos.

Ao final deste ensaio comparativo, não me proponho a chegar a nenhuma conclusão definitiva. Pode-se, quando muito, fazer uma espécie de balanço. Foi possível perceber, no caso do Brasil e de Portugal, algumas similaridades na forma como o ensino secundário, nosso objeto de estudo, institucionalizou-se no século XIX: uma história comum, ao menos parcialmente, tecida por laços coloniais, que configuraram uma tradição comum (a *fragmentação dos estudos secundários*), cujo peso persistiu por um longo tempo, dificultando a constituição do ensino secundário, na sua *forma colegial*. Estratégias diferenciadas na implantação do ensino secundário público, vinculadas a distintos contextos políticos, mas uma mesma referência externa: a França. Não me foi possível aqui aprofundar nessa direção, mas há uma enorme e significativa proximidade das datas em que se introduzem mudanças no ensino secundário no Brasil, em Portugal... e na França. Em linhas gerais uma problemática semelhante, certamente de caráter transnacional, atravessando o debate, dos dois lados do Atlântico (humanidades clássicas x ciências modernas: qual deve ser o conteúdo formativo das instituições dirigidas à formação das elites?): soluções distintas.

O que gostaria de destacar é o descentramento possibilitado pelo olhar comparativo, que permite uma abordagem diferenciada das questões e abre para “novos” olhares sobre os “velhos” objetos, permitindo construir interpretações sempre renovadas no diálogo com a historiografia produzida e assim fazer avançar o conhecimento.

Referências bibliográficas

ALVES, Claudia Maria C.. O ensino Secundário Militar na contramão das tendências do Império. *História da Educação/ASPHE/FaE/UFPel*, n. 26, Pelotas: ASPHE, set/dez 2008, p. 13-37. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A Reforma Pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

_____. *A Reforma Pombalina dos estudos secundários (1759-1771): contribuição para a história da pedagogia em Portugal*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1981a, v.1.

_____. *A Reforma Pombalina dos estudos secundários (1759-1771): contribuição para a história da pedagogia em Portugal*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1981b, 2.v.

_____. *A Reforma Pombalina dos estudos secundários (1759-1771): contribuição para a história da pedagogia em Portugal*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1984, v.1.

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. *Colégio Pedro II. Um lugar de memória*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 1999.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos/Editora da USP, 1943.

BARROSO, João. *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Manuais Escolares Franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). *História da Educação/ASPHE/FaE/UFPel*, n. 26, Pelotas: ASPHE, set/dez 2008, p. 39-58. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

CARVALHO, José Murilo de. Introdução. In VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. *Bernardo Pereira de Vasconcelos*, organização e introdução de José Murilo de Carvalho. São Paulo: Ed. 34, 1999.

COMPÈRE, Madeleine. *Du collègue au lycée (1500-1850). Genealogie de l'enseignement secondaire français*. Paris: Éditions Gallimard/Julliard, 1985.

Decreto Lei 02 de Dezembro de 1837. In Colégio Pedro II. *Anuario do Collegio Pedro II*. Rio de Janeiro: Typ. Revista dos Tribunaes, 1914.

Decreto n. 2006, de 24/10/1857. Coleção das Leis do Brasil, p. 384-405.

DORIA, L. G. Escragnolle. *Memória Histórica do Colégio Pedro Segundo (1837-1937)*. 2ª ed. Brasília: INEP, 1997.

DUBET, François. *Le Declin de l'Institution*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

FERREIRA, Antonio Gomes A. e VECHIA, Ariclê. Um olhar sobre as instituições de ensino secundário no século XIX: o Liceu de Coimbra e o Imperial Collegio de Pedro II. *Cadernos de História da Educação*, n. 3, jan/dez 2004, p. 5-16.

GASPARELLO, Arlette M.. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

GRUZINSKI, Serge. Les mondes mêlés de la monarchie catholique et autres “connected histories”. *Annales. Histoire, sciences sociales*, 56ème année, n. 1, jan/fev 2001, p. 85-117.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Brasil Imperio*, 2ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MACHADO, Martim Francisco de Andrada. Memória sobre a Reforma de Estudos da Capitania de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 6, n. 18, dez. 1945, p. 466-482.

MATTOS, Ilmar R. *Tempo saquarema*. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

MENDONÇA, Ana W. P. C. Uma profissão fragmentada. In: NEPOMUCENO, Maria de Araújo; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes (Org.). *A educação e seus sujeitos na história*. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2007, p. 35-50.

MENDONÇA, Ana Waleska; CARDOSO, Tereza F. L. A Gênese de uma Profissão Fragmentada. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 15, set./dez 2007 p. 31-52.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. ; SOARES, Jefferson C. ; LOPES, Ivone G. . A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. In: *IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Rituais, Espaços e Patrimónios Escolares. Atas*. Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012, CD-Rom.

NUNES, Clarice. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria e Educação*, n. 6, Porto Alegre, 1992, p. 151-182.

RIBEIRO, Querino. *A memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos na capitania de São Paulo*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1945.

SANTOS, Mariana Amelia Machado. *Bento José de Sousa Farinha e o ensino*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, separata de *Biblos*, 1948. V.XXIII.

Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

SILVA, Geraldo Bastos Silva. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. *Ensinando a ser brasileiro: O Colégio Pedro II e a formação dos cidadãos na Corte Imperial (1837-1861)*. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em História Social da Cultura. PUC-Rio, 2010.

VARELA, Alex Gonçalves; LOPES, Maria Margaret. As atividades científicas do naturalista Martim Francisco Ribeiro de Andrada na capitania de São Paulo (1800-1805). *História, Ciências, Saúde*, Manguinhos, v. 14, n. 3, p. 947-972, jul./set. 2007.

VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. *Bernardo Pereira de Vasconcelos*, organização e introdução de José Murilo de Carvalho. São Paulo: Ed. 34, 1999.

VASCONCELOS, Maria Celi C. *A casa e seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VECHIA, Ariclê ; LORENZ, Karl Michael (org). *Programa de Ensino da Escola secundária Brasileira (1850-1951)*. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

Submissão: Março de 2013

Publicação: Julho de 2013