

Natércia Micheletti Viana

Juventude, cidade e  
educação: a experiência  
do Ginásio Mineiro em Belo  
Horizonte  
(1898-1914)

Belo Horizonte  
Novembro/2004

Natércia Micheletti Viana

Juventude, cidade e  
educação: a experiência  
do Ginásio Mineiro em  
Belo Horizonte  
(1898-1914)

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de mestre em educação, sob orientação da Profa. Dra. Cynthia Greive Veiga.

Belo Horizonte  
Novembro/2004

## **Agradecimentos**

Agradecer... não é uma tarefa fácil, pois, em cada momento específico, pessoas diferentes foram importantes, havendo, ainda, aquelas que estiverem sempre presentes.

Agradeço:

aos professores Luciano e Lena, componentes da banca e às suplentes Thaís e Rosa Fátima, por terem aceitado o convite. Tenho certeza que as sugestões e apreciações de vocês serão de grande valia para a conclusão final desse trabalho.

A Lourdinha, pela leitura atenta e pelas correções precisas.

Aos amigos do GRIS, onde tudo começou. Nesse grupo de pesquisa, aprendi muito sobre coisas diversas e, principalmente, o valor da sociabilidade. Agradeço a todos que me ajudaram na confecção do projeto e aos companheiros Cirlene, Hilário, Fred... pelo incentivo. Agradeço a Lena por ter me apresentado uma cidade que eu não conhecia, sua presença na concretização desse trabalho era fundamental.

A Cynthia, minha orientadora, pela presença, empenho e disposição nas idas e vindas dos textos e das idéias. O mais importante nesses dois anos e meio foi o aprendizado diante das dificuldades e, sem a sua presença norteadora, eu não conseguiria.

Ao CNPq pela bolsa concedida, aos colegas e ao apoio do GEPHE, com destaque para as sempre bem dispostas Grázia, Sandra e, agora, Du. Aproveito, para agradecer também aos funcionários da Secretaria da Pós: Rose, Gláucia, Adriana, Chico e Cláudio pela presteza, simpatia e empenho na tentativa de resolver todos os problemas e pedidos, que foram muitos!

Aos funcionários do Arquivo Público Mineiro, principalmente a Soninha e a Adriana; da Hemeroteca da Cidade; do Colégio Estadual

Milton Campos e da biblioteca da FaE, a contribuição de vocês foi fundamental para o levantamento e coleta das fontes.

Aos colegas do mestrado que, partilhando das mesmas angústias, trouxeram grande conforto. Nesse grupo, saliento a Marina pela ajuda permanente, desde a montagem do projeto. Mesmo que você esteja longe, sempre se fará presente devido às tantas coisas que já fizemos e vivemos juntas.

Aos novos amigos do Pandiá que me receberam de braços abertos, principalmente a equipe de história pela ajuda, compartilhamento e amizade, a Ana Paula, Vera e Darlene por terem tornando a jornada dupla mais prazerosa e divertida.

As amigas antigas, sempre companheiras e grandes incentivadoras.

A minha família, presença indispensável em minha vida. Aos meus pais pelo carinho, incentivo e apoio incondicional a todos os meus projetos e sonhos, sem questionar porque eu estou sempre inventando tantas coisas... A minha irmã, amiga e confidente e ao meu irmão pelos serviços de "boy" e por ter me aceitado como sócia em seu quarto. E, ainda, as minhas tias pelo legado na área da educação.

Ao Flavinho, companheiro de todos os momentos, amigo fiel, pelo amor sincero e pela presença absoluta.

Enfim, agradeço a todos, que de uma forma ou de outra, estiveram a meu lado. Esse trabalho é um pouco de todos nós.

Muito Obrigada!

## **Resumo**

Nesse estudo analisamos alguns aspectos sobre a relação entre a escola e a cidade na formação da juventude. Buscamos, com nossa pesquisa, compreender em que medida o contexto urbano atua na constituição da escola, na sua organização interna e em seus preceitos formativos e, em que medida a escola atua na constituição desse mesmo espaço urbano, a partir do momento em que forma jovens, atores da cidade. Trabalhamos especificamente com a cidade de Belo Horizonte e o Ginásio Mineiro, durante o período de 1898 a 1914.

# Sumário

Introdução.....	7
Capítulo I	
Os colégios e a formação da juventude.....	21
O colégio como fator de distinção geracional.....	26
O curso secundário como fator de distinção social.....	32
O ensino secundário no século XIX: algumas propostas e pressupostos para sua organização .....	36
Consonâncias e dissonâncias em torno do secundário: sua finalidade educativa.....	51
Capítulo II	
Construção da nacionalidade e a organização do secundário brasileiro.....	55
Capítulo III	
A escola na cidade e a cidade na escola: espaços formativos de juventude.....	79
A cidade na escola .....	84
A escola na cidade.....	102
Conclusão.....	114
Fontes Primárias.....	118
Bibliografia.....	120

## Introdução

Esta pesquisa analisa, principalmente, as relações entre colégio, cidade e juventude na sua construção histórica, tendo em vista o processo de constituição das cidades e dos colégios, assim como a delimitação e formação da juventude. Como estudo específico, investigou-se a cidade de Belo Horizonte e o Ginásio Mineiro em fins do século XIX e início do XX.

A problemática inicial do trabalho teve origem em uma pesquisa sobre Belo Horizonte, na qual se procurava compreender, de maneira geral, a constituição do imaginário<sup>1</sup> urbano em suas décadas iniciais, a partir de sua fundação em 1897<sup>2</sup>. Em nossa pesquisa, encontramos constantes referências à necessidade de se formar a população que habitaria a nova capital de Minas, primeira cidade planejada do Brasil, construída para substituir a antiga capital, Ouro Preto. Desde os tempos da construção da cidade, foram constantes, por parte dos membros da comissão construtora e das elites políticas, as referências relativas à necessidade de dotá-la de novos cidadãos para aí atuarem (Veiga, 2002). Diante desse problema, surgiu uma questão que transcendia os objetivos da pesquisa que desenvolvíamos e seria a matriz do presente trabalho: Como esses cidadãos seriam formados? Seria a escola um dos lugares dessa formação? As escolas que se organizaram na nova capital, àquela época, estavam imbuídas dos ideais norteadores da formação da cidade?

Com esses questionamentos, elaborei o projeto para o mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, objetivando discutir a relação entre a educação e a constituição da cidade de Belo Horizonte. Para tal, preparei um recorte que compreendia quatro escolas de destaque na cena da cidade, em suas décadas iniciais, e com perfis bastante diferenciados, a saber: Ginásio Mineiro, Colégio Santa

---

<sup>1</sup> Castoriades (1992) define imaginário como a criação do coletivo anônimo, constituidor de linguagens, instituições, costumes e que se põem em funcionamento “cada vez que os humanos se reúnem e se dão, cada vez, uma figura singular instituída para existir” (Castoriades, 1992, p.92)

<sup>2</sup> Essa pesquisa, compreendida no projeto “Cenas Urbanas”, orientado pela professora Regina Helena Alves da Silva, foi desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa em Imagem e Sociabilidade- GRIS, vinculado ao departamento de Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, durante o ano de 2001. Nesse período, o GRIS realizava o projeto “Narrativas do Cotidiano: na mídia, na rua” sob coordenação da professora Vera Regina Veiga França, do qual era parte integrante o subgrupo “Cenas Urbanas”.

Maria, Grupo Escolar Barão do Rio Branco e, por fim, Colégio Arnaldo<sup>3</sup>. Acreditava que com esse recorte conseguiria abarcar as diversas possibilidades de organização educacional e suas respectivas relações com o contexto da cidade, abrangendo um quadro amplo da educação no período. Todavia, essa ambição mostrou-se inviável do ponto de vista da execução da pesquisa devido a sua amplitude. Logo, foi necessário optar por uma escola e investigar a relação dessa com a cidade e, no caso, enfatizar os pressupostos de formação dos cidadãos.

Para realizar a escolha, analisei, de maneira superficial, a história de cada instituição e optei pelo Ginásio Mineiro. A seleção efetuou-se mediante várias razões: primeiramente, o Ginásio foi transferido de Ouro Preto para a nova capital em 1898, esse fato o aproximava da constituição inicial da cidade. A própria transferência já levantava um questionamento: por que transferir essa instituição escolar para a nova capital?

Outra questão referia-se ao perfil das escolas secundárias na história da educação brasileira, com atendimento notadamente para homens e objetivos mais acentuados de formá-los para a inserção na vida pública. A investigação do Ginásio Mineiro poderia, então, trazer maiores elementos para a discussão relativa à formação para a cidade e a cidadania. Isso se deveu também ao fato de que, considerando-se as premissas da educação do gênero feminino, com ênfase em sua formação para o espaço privado, a análise de um colégio estritamente voltado para moças demandaria investigações mais ampliadas relativas às tensões público e privado, não possíveis de serem realizadas a contento.

Destacamos, também que, em se tratando de Belo Horizonte, alguns estudos relativos à instrução primária e aos grupos escolares já haviam sido desenvolvidos, com ênfase para o trabalho de Faria Filho (2000), entretanto poucas notícias existiam sobre o Ginásio Mineiro. Nesse aspecto, temos, também, que na historiografia da educação brasileira há uma maior ênfase nos estudos relativos à escola primária e à escola normal. Os estudos sobre a escola secundária voltam-se prioritariamente para a sua organização legislativa, curricular, destacando seu caráter propedêutico, sem, contudo,

---

<sup>3</sup> O Ginásio Mineiro (1890) era uma instituição pública (o que não significava, naquele momento, ser totalmente gratuita, mas sim sob a gestão do Estado) de ensino secundário; o Colégio Santa Maria (1903) era uma escola particular para moças sob o comando das freiras dominicanas; o Grupo Escolar Barão do Rio Branco (1906) era uma escola primária pública; o Colégio Arnaldo (1912) era uma escola particular para moços, sob controle dos padres da coligação (não seria Congregação do Verbo Divino?) do verbo divino.

problematizar a questão da cidadania. Diante desse quadro, emergiram algumas questões: estaria o secundário à parte desse discurso? Sua função propedêutica excluiria totalmente uma preocupação com a cidadania? A ênfase na formação de cidadãos limitou-se à escola primária e à educação de crianças? Mediante tais questões, o secundário pareceu-nos um importante desafio.

Em nosso recorte inicial, havíamos, também, selecionado o Colégio Arnaldo. Trata-se uma instituição educacional importante na cena da cidade, porém fundada em 1912, quando Belo Horizonte já completava 15 anos, não participando, assim, dos anos iniciais da capital. Somado a isso, o caráter religioso da instituição constituiria uma nova variável, tendo em vista uma possível formação cidadã, a qual não poderia ser desconsiderada em um estudo sobre o educandário.

Diante de todos esses aspectos, o Ginásio Mineiro apresentava-se como melhor opção: era uma escola que participava da cena da cidade desde o segundo ano de existência dessa, era de ensino secundário, pública e laica o que, de certa maneira, excluía a variável religiosa, além de trazer os pressupostos oficiais de uma cidade que estava se consolidando em conjunto com uma nova organização política: a república.

Há que se destacar, ainda, a maior acessibilidade às fontes, pois, considerável parte da documentação relativa ao Ginásio encontra-se hoje em instituições públicas abertas à pesquisa como o Arquivo Público Mineiro e o Colégio Estadual Milton Campos.

O recorte temporal da pesquisa documental inicia-se em 1898, ano em que o Ginásio foi transferido para a nova capital de Minas. A data limite de 1914 ocorreu-nos devido a alguns fatores: a partir dos anos de 1912, 1913, o Ginásio sofreu em consequência de vários fatos . O número de instituições secundárias no Estado era cada vez maior, as mudanças propostas pela legislação provocaram uma instabilidade organizacional na instituição, diante disso , o Ginásio perdeu, em parte, o espaço que possuía na cena da cidade. Essa situação torna-se clara na documentação referente ao Ginásio que, gradativamente, vai se escasseando<sup>4</sup>. No que tange aos Relatórios da Secretaria do Interior,<sup>5</sup> a predominância dos grupos escolares e da escola normal (1906) é cada vez maior e, na medida em que isso ocorre, o Ginásio, por vezes, é apenas citado.

---

<sup>4</sup> Evidentemente que os acontecimentos da diminuição do prestígio do Ginásio Mineiro, em fins da década de 10 do século XX, e da escassez da documentação não podem ser tomados de forma tão correlata. Isso demandaria outras investigações.

<sup>5</sup> Órgão responsável pela gestão da educação pública do Estado.

Como circunscrevemos nossa análise a essa instituição escolar e priorizamos as décadas iniciais da cidade, concentramos nossa pesquisa no período de 1898-1914, época em que encontramos uma significativa atuação do Ginásio na cena da capital que estava se formando.

Nossa pesquisa “Belo Horizonte e o Ginásio Mineiro: um projeto de civilização para a mocidade (1898-1914)” tem por objetivo compreender a relação entre a escola e a cidade na formação da juventude na virada do século XIX para o XX, através de alguns questionamentos: Quem eram aqueles jovens? Que lugar eles ocupavam na cidade e na escola? Qual a expectativa das elites em torno da formação daqueles alunos? Eles eram formados apenas para terem acesso ao ensino superior ou, também, para comporem um *corpus* para a *urbs*, ou melhor, eram cidadãos em constituição? Essas questões dizem do próprio processo de formação dos jovens, da cidade que se constituía, da escola responsável pela educação desses alunos e, ainda, das concepções em torno dos mesmos.

Como destacamos anteriormente, a maior parte dos estudos acerca da história do ensino secundário desse período preocupa-se majoritariamente com sua condição preparatória, seus problemas organizacionais, sua ênfase no currículo humanista<sup>6</sup>. Na maioria das vezes, não se problematiza o seu envolvimento, ou não, com uma formação para a cidadania, a partir da disseminação de valores civilizados, de normas de comportamento e conduta. Isso inclui, inevitavelmente, um estudo sobre os alunos da instituição, pois são eles que vivenciam essa formação, seja ela simplesmente preparatória, ou, também, imbuída dos ideais de progresso, modernidade e civilização tão caros à virada do século XIX para o XX e conclamados pela república brasileira.

Dessa maneira e na perspectiva de estudos que discutem as relações entre cidade, escola e cidadania, especialmente em Belo Horizonte, como Faria Filho (2000) e Veiga (2002), concebemos a escola como parte constituinte da cidade, ou na concepção de Juliá (1988), como um equipamento urbano. Diante disso, buscamos problematizar a formação dos jovens alunos do secundário sem, contudo, ignorar seu caráter propedêutico, suas dificuldades organizacionais, a caracterização do ensino secundário e do contexto brasileiro, de uma forma geral, apreendidos através da apreciação da bibliografia disponível.

---

<sup>6</sup> Podemos citar os autores Haidar (1972), Nagle (1974), Nunes (1962), Peres (1973), Dollabrida (2001).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, recorreremos a alguns apontamentos teóricos que nos foram essenciais à análise das fontes e construção de nossas argumentações.

Primeiramente, destacamos Norbert Elias (1994) em sua discussão acerca do processo civilizador. A apreensão do imperativo de se civilizar os jovens, formá-los sob a égide dos bons costumes, fazer com que se tornassem homens dotados de autocontrole, recorrente em alguns discursos sobre a educação no final do século XIX e início do XX, mostrou-nos a necessidade de melhor compreender essas questões.

Segundo Norbert Elias (1994), ainda na Idade Média, iniciou-se um lento processo de modificação nos costumes e hábitos da sociedade ocidental, em relação ao aumento dos padrões de vergonha e embaraço<sup>7</sup>. A partir do momento em que o Estado passou a monopolizar a tributação e o uso da força física, as relações entre as pessoas modificaram-se no sentido do autocontrole e da autodisciplina. Os mais diversos hábitos, desde o comportamento à mesa, a forma de proceder às necessidades fisiológicas até as relações entre os sexos, foram se modificando em um sentido de comedimento, polidez, principalmente no que tange à relação com o outro. Os padrões do que compreenderia um comportamento socialmente aceitável alteraram-se gradualmente, ações outrora consideradas comuns, adequadas, começaram a se tornar inadequadas, impróprias ao convívio social. A emergência e ampla circulação de manuais de comportamento como o de Erasmo, *Civilidade Morum Puerilium*, são indícios dessas mudanças ao mesmo tempo em que as corrobora. (Elias, 1994)

Para analisar essas modificações, Elias (1994) realiza suas investigações na perspectiva da longa duração, pois as alterações e, também, continuidades dos costumes ocorreram em um lento processo histórico, constituindo o que autor entende por processo civilizador. Esse processo, como nos informa o mesmo autor, consolida-se no momento em que algumas sociedades se autoconceberam como civilizadas e, assim, habilitadas a levarem a civilização àqueles que ainda não desfrutavam de tal condição.

Além desse aporte teórico, analisamos nessa pesquisa três categorias fundamentais: o urbano, compreendido no ambiente da cidade, a educação escolar secundária e a juventude, compreendida no recorte dos alunos da escola. Para melhor entendimento das mesmas, recorreremos a alguns autores que abordam os pressupostos da história cultural.

Na perspectiva da História Cultural, segundo Pesavento (2003), é necessário pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo; ou seja, a cultura é uma construção social que se dá na relação entre os homens. Ela é construída por eles e ao mesmo tempo exerce influência sobre seus pensamentos, comportamentos, valores.

Para Peter Burke (2002), a cultura não se constitui no abstrato, agindo aleatoriamente sobre o social, mas sim na relação, na vivência histórico-social. A grande contribuição do autor neste sentido é a afirmação:

Em vez de simplesmente substituir a história social da cultura pela história cultural da sociedade, faz-se necessário trabalhar com as duas idéias de forma conjunta e simultânea (...) parece-nos bem mais proveitoso considerar a relação entre cultura e sociedade em termos dialéticos com ambas as partes (...) ativas e passivas, determinantes e determinadas. Em qualquer hipótese, a construção cultural deve ser tratada como um problema e não como premissa. (Burke, 2002, p.171)

É importante destacar que, como ressalta Burke, a cultura não é uma realidade dada, assim como a própria sociedade. Ambas são constituições mútuas, em que uma exerce influência sobre a outra sem, contudo, determiná-la. Dessa maneira, problematizamos a formação de uma cultura da cidade (Belo Horizonte), de uma cultura da escola secundária (Ginásio Mineiro) e, ainda, a relação entre as mesmas na formação dos jovens alunos dessa escola.

No que tange à cidade, Bresciani (1997) assim afirma sobre a “relação homem-cidade”: “Ela [a cidade] tem sido sentida e avaliada de vários pontos de vista e, contudo, parte sempre de um ponto comum- a cidade é produto da ‘arte humana’, simboliza o poder criador do artificial, de um artefato enfim”. (Bresciani, 1997, p.14)

Diante das palavras da autora, podemos inferir que a cidade não é uma realidade tácita, mas sim um construto social em permanente mudança, compondo diferentes realidades no tempo histórico.

Segundo Pesavento (1997), “Há no plano da ordem simbólica, uma correlação entre o corpo individual e o corpo social, entre a cidade que se fabrica e o homem que a constrói” (Pesavento, 1997, p.25). A autora reforça o pressuposto de que a cidade é uma construção assim como seus significados e representações também o são. Além disso, ela suscita a reciprocidade entre a “cidade que se fabrica e o homem que a constrói”. O

---

<sup>7</sup> Sobre o assunto ver Veiga (2002a)

indivíduo, ao mesmo tempo em que constitui a cidade, é construído, moldado por ela nas suas formas, nos seus conceitos, nas regras e normas que o contexto urbano estabelece e, para além disso, na relação com o social que caracteriza a dinâmica da urbe.

Essa reciprocidade remete à cidade uma condição de agente. Ela não é apenas uma mera receptora, um recorte espacial, mas, também, age sobre os sujeitos, na constituição de identidades, e sobre as instituições que abriga, como a escola, por exemplo.

Ora a cidade é em si uma realidade objetiva com suas ruas, construções, monumentos, praças, mas sobre este 'real' os homens constroem um sistema de idéias e imagens de representação coletiva. Ou seja, através de discursos e imagens, o homem re-apresenta a ordem social vivida, atual e passada, transcendendo a realidade insatisfatória. Há, pois, um deslizamento de sentido, uma representação do outro que não é idêntica, porém análoga, uma atribuição de significados que expressam intenções, desejos, utopias, mitos (Pesavento, 1997, p.26)

No caso de Belo Horizonte, a existência de desejos e utopias mostrou-se de forma intensa. Ao se projetar, construir a cidade, com suas formas e delineamento modernos, desejava-se instaurar o progresso no Estado de Minas Gerais. Os habitantes da cidade partilhavam do imaginário de representação da modernidade e do progresso, diferentemente daquele predominante no antigo Curral D'el Rey. Nesse sentido, para Veiga (2002) a cidade possui um caráter pedagógico na medida em que forma, conforma valores, constitui imaginários e possibilita representações.

O contexto urbano apresenta múltiplas possibilidades devido à amplitude das relações sociais. Todavia, diante dessa multiplicidade, os desejos, as utopias em torno da cidade dizem da formação de um homem cidadão, tendo em vista a disseminação de valores e condutas condizentes com o momento histórico a que se referem, no caso, a virada do século XIX para o XX. Ou seja, a cidade é uma construção social localizada em um tempo e em um espaço o que, sem dúvida, atua na constituição do ideário que se faz em torno dela e no modo de pensar e agir que ela produz.

Tendo em vista essa mesma idéia de construção sócio-cultural de papéis e significados, visualizamos a educação escolar, compreendida no Ginásio Mineiro, recorrendo a um estudioso do assunto. Viñao Frago (1995) discute vários aspectos para se pensar a relação entre a História da Educação e a História, buscando explorar

algumas possibilidades da História da Educação na perspectiva da História Cultural. Nesse sentido, o autor debruça-se sobre algumas temáticas: a profissionalização docente e as disciplinas acadêmicas a cultura e a organização escolar, tendo em vista o espaço e o tempo, dentre outros.

O autor discute, inicialmente, a idéia de cultura escolar, muito presente em considerável parte das pesquisas contemporâneas na linha da história da educação que têm a escola como objeto de análise. Segundo Frago (1995), a escola é uma instituição e, neste sentido, tem uma “cultura própria”, ou seja, especificidades que a caracterizam como tal e, principalmente, a distinguem de outras instituições.

No entendimento do autor, seria mais interessante falar em culturas escolares, pois, no conjunto dessas características constituintes da escola de maneira geral, existem diferenças entre as diversas instituições. Dessa maneira, ele propõe algumas possibilidades de se lidar com essas diferentes culturas, dentre elas, priorizamos uma: trabalhar com a cultura de uma instituição escolar específica, no nosso caso, o Ginásio Mineiro.

O autor entende como cultura escolar tudo o que constitui a especificidade de uma instituição “ (...) la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes e cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer” (Viñao Frago, 1995, p.69) ou seja, tudo o que constitui o cotidiano escolar, que compõe a escola em análise. Todavia, abarcar essa totalidade não é tarefa fácil, pois são inúmeros fatores a serem problematizados e em longos períodos de tempo.

Entre os vários aspectos importantes, constituintes da cultura escolar, destacados pelo autor, são enfatizados: o espaço e o tempo, os quais, também, desenvolvemos na análise do Ginásio Mineiro.

Na sua concepção, o espaço não é jamais neutro, trata-se de uma construção social, ele comunica, diz de posturas, de localizações, logo educa. Como afirma Escolano (1993), “El espacio escolar no es, pues, un “contenedor” ni un “escenario”, sino ‘una espécie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores(...) (Apud Viñao Frago, 1995, p.62-66). Acrescenta-se, ainda, a afirmação de Mesmin (1967): “Es, en suma, como la cultura escolar, de la que forma parte, ‘una forma silenciosa de enseñanza”. (Apud Viñao Frago, 1995, p.62-66)

Definir o que pertence e o que não pertence à escola, distingue o próprio escolar, estabelece vínculos, reforça o caráter institucional, tendo em vista o ambiente maior no

qual ela está inserida. O espaço escolar, ao estabelecer limites, ao traçar organizações e disposições de partes edificadas, não edificadas e incluindo os limites corporais, é parte do processo educacional. Essa organização espacial da escola relaciona-se à composição dos pressupostos desse ambiente educativo: os lugares aos quais os alunos podem ter acesso, aqueles cujo acesso é negado, a hierarquização dos mesmos, enfim, diz da sistematização de uma rotina interna da instituição escolar. A própria reivindicação de um espaço especificamente destinado à escola e devidamente equipado mostra-nos que a instituição escolar busca estabelecer vínculos sólidos, referências identitárias: aquele é o lugar da escola. Para além da constituição interna, Viñao Frago (1995) destaca a conexão do espaço escolar com o que lhe é exterior: a cidade, por exemplo. São espaços que convivem diariamente e estabelecem uma relação de acordo com a época e os pressupostos envolvidos em torno de um e de outro: o espaço físico da escola pode ser extremamente valorizado, ou não, até a sua localização na cidade já diz algo acerca dessa mesma relação.

Viñao Frago (1995) apresenta o tempo escolar como uma modalidade temporal que se forma na pluralidade, tendo em vista o âmbito individual dos sujeitos e o institucional que é aprendido e conforma a aprendizagem do tempo, trata-se, pois, de uma construção “cultural e pedagógica”. Nesse sentido, Frago recorre a Escolano (1992)

El tiempo escolar no es, por tanto, ‘un simple esquema formal o una estructura neutra’ en la que se ‘vacía’ la educación, sino una secuencia, curso o sucesión continuada de momentos en los que se distribuyen los procesos y acciones educativas, (...) un tiempo que refleja unos determinados supuestos psicopedagógicos, valores y formas de gestión, un tiempo a interiorizar y aprender” (Apud. Viñao Frago, 1995 p.73)

O tempo escolar, assim como o espaço, organiza, especifica a escola em seu funcionamento, em sua caracterização como instituição de ensino. Com seus tempos e limites, os alunos, assim como os outros atores envolvidos, inserem-se em uma rotina demarcada por um espaço e por um tempo.

A escola é temporalmente organizada: suas atividades são marcadas, há um calendário a ser cumprido, um programa. Ela se organiza mensalmente, anualmente, as tarefas têm prazo, têm tempo para serem executadas. Esse é o tempo “formal” da escola, em que os alunos possuem inúmeras atividades a desenvolver. Como nos voltamos para uma instituição de ensino secundário, não podemos perder de vista o tempo geracional

dos alunos, no caso, jovens que experimentam novas relações e descobertas que influenciam, de uma maneira ou de outra, o cotidiano da escola.

Para melhor entender a categoria juventude, recorreremos a dois autores responsáveis pela organização do livro intitulado *História dos Jovens* Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt (1996).

Inicialmente, eles destacam que poucas vezes o tema juventude foi desenvolvido sob um ponto de vista histórico-cultural<sup>8</sup>. Dessa forma, é possível salientar uma grande dificuldade em definir o que é a juventude. Seria impossível estabelecer um conceito, uma idéia universal, pois, assim como as concepções de cidade e de escola, a de juventude também é uma construção social, cultural e histórica. Cada época elabora uma percepção de juventude, concebe seus jovens de uma maneira distinta, atribuindo a eles condições, igualmente, distintas de atuação na sociedade. O objetivo dos autores é colocar em evidência as especificidades da juventude, reconhecendo-a como uma geração diferente da infância e da adulta, possuidora de particularidades que a caracterizam como um momento distinto.

Segundo os autores, a juventude se caracteriza pelo limite, ela está no limiar entre a dependência infantil e a autonomia adulta, está

naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e de poder. Nesse sentido, nenhum limite fisiológico basta para identificar analiticamente uma fase da vida que se pode explicar melhor pela determinação cultural das sociedades humanas, segundo o modo pelo qual tratam de identificar, de atribuir ordem e sentido a algo que parece tipicamente transitório, vale dizer caótico e desordenado. (Levi; Schmidt, 1996, p.8)

Percebemos diante da citação a ênfase no caráter transitório da idade, ser jovem é uma condição provisória, um período que o indivíduo atravessa efemeramente. Todavia, é um momento de definições, de escolhas, de formação de condutas e papéis sociais, de maior inserção dos sujeitos na sociedade antes da idade adulta. Para Schmitt e Levi (1996) exatamente por ser um intenso momento de socialização, a juventude apresentaria muitos aspectos típicos dos ritos de passagem. “A juventude é então ritmada pela sucessão de uma série de ritos de saída e de entrada que dão a imagem de

---

<sup>8</sup> Destacamos, mais uma vez, que nas pesquisas sobre a história do ensino secundário os jovens, na verdade, poucas vezes foram enfatizados.

um processo de consolidação por etapas, o qual garante uma progressiva definição dos papéis da idade adulta.” (Levi; Schmidt, 1996, p.11)

Em um segundo momento, os autores voltam-se para alguns aspectos considerados importantes ao entendimento da juventude. Enquanto uma construção sócio-cultural, em nenhum período os jovens podem ser definidos exclusivamente por fatores biológicos e jurídicos, essa definição sempre é investida de outros símbolos, outros valores. No caso da nossa pesquisa, são jovens que vivem em uma cidade específica, Belo Horizonte, recém- fundada, um contexto urbano em formação e repleto de idéias e valores a disseminar; estudam em uma determinada escola o Ginásio Mineiro; dotados de uma certa condição social, pois não precisam trabalhar, tendo assim disponibilidade para prosseguir nos estudos, dentre outros aspectos. Isso nos remete a uma juventude presente naquele período histórico e não à juventude como um todo homogêneo<sup>9</sup>.

Outro fator ressaltado pelos autores é a questão da diferença entre os sexos: “a diferenciação cultural entre rapazes e moças, já acentuada na socialização infantil, é institucionalizada na juventude”. (Levi; Schimitt, 1996, p.14) As atividades mais diversificadas preparam para os destinos diferentes. Os papéis sociais a serem assumidos na vida adulta são diversos, logo exigem uma socialização diferenciada a qual não se resume à educação escolar.

O último aspecto destacado pelos autores é o estabelecimento dos jovens como atores na cidade, ou seja, os jovens têm uma atuação forte na cena da cidade, participam das festas, começam a freqüentar os mais diversos lugares, passam a fazer parte do cotidiano urbano. Diante disso, enfatizamos nossas questões principais: qual o lugar do Ginásio na formação dessa juventude cidadina? Seria essa instituição escolar um lugar de formação de cidadãos ou apenas um preparatório? Como a cidade e essa escola se relacionam na formação dessa juventude?

Diante de nossos aportes teóricos e de nossas questões, apresentamos nossas fontes e o percurso metodológico que realizamos em nossa coleta e análise.

---

<sup>9</sup> Não concebemos nem mesmo o grupo de alunos do Ginásio como sendo homogêneo, mas sim dotado de algumas características comuns que contribuem para pensar em um conjunto de jovens, em uma idéia de uma juventude, que não seria a mesma se estivéssemos lidando com jovens trabalhadores, por exemplo.

Primeiramente, fizemos um amplo levantamento da documentação disponível acerca da instituição educacional Ginásio Mineiro, desde a sua fundação em 1890, na cidade de Ouro Preto. A maior parte da documentação da escola encontra-se no Arquivo Público Mineiro, no fundo da Secretaria do Interior. Nesse primeiro momento, encontramos uma documentação variada: relatórios da Secretaria do Interior, relatórios dos reitores do Ginásio, regulamento interno da escola, ofícios, cartas enviadas e recebidas pela instituição.

Em um segundo momento, fizemos uma pesquisa na hemeroteca da cidade. Selecionamos os principais jornais de Belo Horizonte à época (1898-1914), a partir de catálogo disponível com informações sobre os jornais e, posteriormente, buscamos nesses jornais referências ao Ginásio e a assuntos correlatos como à educação secundária, ou a algum aluno em especial, enfim, a qualquer tema que pudesse nos trazer referências e informações sobre o educandário. Nessa coleta, encontramos várias menções ao Ginásio no jornal Minas Gerais, o oficial do Estado, assim como em outros periódicos.

Dois autores, Penna (1997) e Mourão (1962), na medida em que narram e citam diversos acontecimentos sobre a cidade de Belo Horizonte e sobre a educação em Minas, na República, apontaram-nos alguns caminhos de pesquisa para a coleta de fontes. Um deles foi a referência de Mourão (1962) a um jornal produzido pelos alunos do Ginásio em 1900, *O Ensaio*. Diante desse fato, em um terceiro momento, buscamos essa documentação disponível na “ Coleção Linhares” da Universidade Federal de Minas Gerais em processo de digitalização pela biblioteca universitária.

Igualmente em Mourão (1962), obtivemos a informação de que parte dos documentos relativos ao Ginásio estava arquivada no Colégio Estadual Milton Campos, o antigo colégio Estadual Central. Essa documentação inclui as atas da Congregação da escola, alguns livros de matrícula, anotações diversas de reitores, dentre outras.

De forma geral, incluindo, também, os códigos legislativos tanto no que concerne à legislação da escola em si, como a referente às instituições secundárias, em âmbito estadual e federal, esse foi o corpo documental que levantamos e analisamos sobre o Ginásio.

Mediante a amplitude das fontes, foi preciso selecionar e sistematizar a análise. Inicialmente, tomamos como pressuposto o que nos enuncia Le Goff (1985): os documentos não estão prontos, as fontes não são provas do que aconteceu e não devem

ser tratadas como se o fossem. Cabe ao historiador construir o documento, desnaturalizá-lo, contextualizá-lo. A história é uma construção, um processo, dessa forma é o historiador que deve construí-la, logo, não se deve olhar para os fatos como se eles revelassem uma realidade dada por si mesma, nem ter a ilusão de ser possível fazer reviver um momento do passado.

A diversificada tipologia das fontes é muito edificante para o fazer histórico, pois permite um entrecruzamento, um confronto das mesmas, possibilitando uma crítica documental bem fundamentada. Le Goff, discutindo a questão, recorre a Marc Bloch (1941)

Não obstante o que por vezes parecem pensar os principiantes, os documentos não aparecem, aqui ou ali, pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses. A sua presença ou a sua ausência nos fundos dos arquivos, numa biblioteca, num terreno, dependem de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela sua transmissão, longe de serem apenas exercícios técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo da vida do passado, pois o que assim se encontra posto em jogo é nada menos do que a passagem da recordação através das gerações. (Apud Le Goff, 1985, p.101.)

Tendo em vista esses pressupostos, procedemos à análise das fontes e construímos nosso trabalho que se organiza em três capítulos.

No primeiro, desenvolvemos uma análise acerca da produção histórica dos colégios, buscando entender o processo de constituição dessas instituições escolares, seus pressupostos iniciais, o lugar que essas escolas assumiram, desde suas origens até períodos posteriores, na formação dos jovens e, ainda, como eram vistos pela sociedade que os abrigava. Nessa análise, destacamos a relação dos colégios com as cidades e com a constituição da noção de juventude. Ainda nesse capítulo, buscamos experiências de organizações da escola secundária em outros países com o objetivo de perceber algumas possibilidades de organização e a existência de semelhanças e diferenças entre elas.

No segundo, debruçamo-nos na análise histórica do ensino secundário brasileiro, tendo em vista o contexto imperial e a constituição do Estado republicano. Buscamos, na longa duração, as continuidades e as mudanças realizadas na organização e no entendimento da escola secundária brasileira e o lugar que ela ocupava na formação dos jovens. Pois, é nessa organização que se insere o Ginásio Mineiro.

No terceiro capítulo, intencionamos compreender a constituição da cidade de Belo Horizonte em seus primeiros anos: como o contexto, o imaginário urbano, a idéia

de constituição de uma cidade, moderna e propagadora do progresso atuavam na constituição, no cotidiano interno do Ginásio.

Em um movimento concomitante, almejamos entender qual o lugar que essa instituição ocupava na cena da cidade mediante a formação que oferecia aos alunos, envolvidos em seu espaço e tempo escolares, e, ainda, qual a sua relevância na constituição de uma identidade juvenil urbana.

Encerramos nosso trabalho apresentando nossas conclusões e algumas possibilidades outras de pesquisa a partir dessa primeira pesquisa que não pretende, de maneira alguma, fechar uma discussão ou resolver um problema, mas apenas incitar uma análise acerca da formação da juventude na virada do século XIX para o XX no contexto urbano.

# Capítulo I

## Os colégios e a produção da juventude

Os colégios, originariamente, possuíam uma função diversa da que concebemos hoje. Eles surgiram como apoio aos jovens que freqüentavam os mestres das faculdades de Artes, durante a Idade Média, estando submetidos às mesmas.

Segundo Verger (1990), o nascimento das universidades é

indissociável do renascimento das cidades, (...) a partir do final do século XI. (...) A cidade era, em primeiro lugar, a divisão do trabalho, o surgimento dos ofícios, comerciais ou artesanais; a vinculação profissional tornava-se um dos dados essenciais da consciência de si mesmo. A cidade, como consequência, era também a corporação, freqüentemente chamada *universitas*<sup>10</sup>. Os homens que exerciam o mesmo trabalho e viviam perto uns dos outros tendiam naturalmente a se associarem para se defenderem. (Verger, 1990, p.27)

As experiências urbanas do contexto medieval indicam a cidade como o local de convivência entre iguais e diferentes, lugar da circulação, de conflitos e ares de liberdade. Os estudantes que se dirigiam para as cidades com o objetivo de estudar gozavam de vários privilégios.

certos privilégios tinham alcance local; visavam a pôr os universitários ao abrigo de certas coações que pesavam sobre o resto da população urbana. Compreendiam a isenção de qualquer forma de serviço militar e, sobretudo, vantagens econômicas; os universitários não pagavam auxílios cobrados aos habitantes da cidade; eram dispensados dos impostos de terrádio e dos direitos sobre as mercadorias que mandavam vir para seu uso, sobretudo vinho e cerveja. Na própria cidade, lucravam com a taxaço de certos preços, particularmente dos aluguéis para os quartos que alugavam dos burgueses.(Verger, 1990, p.51)

Esses privilégios, além de proteger os estudantes, concediam aos jovens um predicado diferenciado diante dos demais moradores da cidade. Essa situação, em diversos momentos, ocasionou críticas e desavenças, principalmente por parte dos

---

<sup>10</sup> Assim como Jacques Verger, Durkheim, em “A evolução pedagógica”, discute a organização do ensino secundário francês desde as suas origens. Ao tratar das universidades, o autor enfatiza que o termo *universitas* não tem sentido de universalidade, mas apenas de “associação dotada de uma certa unidade, de corporação.” (Durkheim, 1995, p.91) É com esse sentido que surgem as universidades, como corporações.

comerciantes, tanto no que tange aos benefícios sobre as taxações, como ao próprio comportamento desses jovens, muitas vezes protegidos por uma justiça “conivente.” Sobre o assunto afirma Verger, “A oposição entre burgueses e estudantes apresentava-se em primeiro lugar ao nível das mentalidades; mais ainda do que a idade separavam-nos a língua e os costumes (...)”. Somado a isso, os burgueses faziam várias queixas, pois, de acordo com o mesmo autor, “nesse meio em que os estudantes de origem rural e nobres eram numerosos, a violência [se fazia] freqüente (...); o interesse que apresentavam como consumidores era pequeno devido às facilidades que lhes eram concedidas.” (Verger, 1990, p.52-53)

A convivência das populações urbanas com esses estudantes não era pacífica. Eles possuíam “maus hábitos”: boêmios, bebiam, andavam pelas ruas durante a noite, perturbavam a ordem local, além disso, não eram consumidores interessantes para o comércio e, ainda, gozavam de proteção dos administradores das cidades e da Igreja. A variedade de opções oferecidas pela cidade, vista tanto como local das oportunidades assim como das “perdições”, acrescida à pluralidade do público das faculdades - alunos advindos de diversas localidades, de famílias abastadas e outras com menores condições, sem moradia e referência fixa - constituem fatores que indicam uma fragilidade no controle da vida e conduta desses jovens.

A partir do século XIII, algumas universidades criaram *colégios*<sup>11</sup> ou *hospitias* para acolher os estudantes pobres como uma maneira de acompanhá-los e coibir os maus comportamentos. Segundo Verger (1990), “no início, os colégios eram essencialmente instituições caridosas dotadas por seu fundador para assegurar o alojamento e a manutenção de um certo número de estudantes pobres; um ‘guarda’ ou ‘prior’ (...) supervisionava a disciplina e o respeito dos estatutos internos.” (Verger, 1990, p.64) No decorrer do século XIII, o número de colégios aumentou consideravelmente, principalmente os vinculados às corporações de mestres das faculdades de Artes, nas quais jovens de diferentes classes sociais tinham acesso às lições<sup>12</sup>. Muitos defendiam que, ao invés de oferecer bolsas de estudos aos alunos sem recursos, seria mais interessante fundar estabelecimentos onde esses alunos encontrassem alojamento e alimentação. Os colégios corresponderam a “exigências

---

<sup>11</sup> Segundo Petitat (1994), no período que se estende da Renascença às vésperas da Revolução Industrial, a criação e a multiplicação dos colégios constituiu o fenômeno mais marcante da história das instituições escolares”. (1994, p.76)

sócio-históricas mais gerais” afirma Petitat (1994), era preciso acolher e disciplinar os estudantes que perturbavam o ambiente da cidade<sup>13</sup>.

Durkheim (1855-1917), ao analisar a história do secundário francês, afirma sobre a origem dos colégios, atribuindo a estes uma função determinada em relação aos jovens:

Ao lado da universidade vêm-se formarem os colégios onde os alunos encontram, além da cama e da mesa espécies de repetições, exercícios suplementares que complementam utilmente os ensinamentos da faculdade de Artes. O centro da vida universitária permanece na rua do Fouarre e nas escolas públicas; sob esse ângulo, os colégios cumprem um papel meramente auxiliar e adjuvante. Sua função imediata é abrigar material e moralmente os alunos. (...) Esses colégios chegaram progressivamente a abrir-se a um número cada vez mais considerável de alunos não bolsistas, de alunos pagantes, de maneira que os bolsistas se tornaram minoria. Várias razões contribuíram para gerar esse resultado. Primeiro, (...) foi o grande interesse que os estudantes tinham em serem admitidos nesses estabelecimentos, onde encontravam uma direção e recursos de toda espécie que não encontravam em outro lugar. A comunidade não podia ver senão com satisfação aumentar o número de alunos pagantes por causa da receita que proporcionavam. Mas, além dessas razões, existe outra, mais elevada, e cuja ação foi certamente preponderante: são as vantagens morais que a nova organização apresentava e que levaram a própria universidade a encorajar seu desenvolvimento. (...) O aluno que vivia num colégio estava menos exposto a cometer desordens. Assim, a universidade, que sofria com esses excessos, (...) defendeu com todas as suas forças o movimento que levou os escolares a se internarem nos colégios. (Durkheim, 1995, p.112-113)

Observa-se, portanto, uma lenta transformação na função dos colégios: inicialmente eram casas de acolhimento, posteriormente assumem uma grande relevância na formação moral do aluno. A partir do momento que o retirava das ruas, submetendo-o a um controle constante, a uma forte disciplina, os colégios tornaram-se referência para a sociedade, para as famílias e, também, para os alunos de boa conduta moral.

Verger (1990) afirma que, mesmo abrigando, em seus primeiros momentos, apenas uma sucinta parte dos estudantes, os colégios, a partir do século XIII, desempenharam um

papel não negligenciável na vida das universidades. Em primeiro lugar, tinham a tendência a manter certas clivagens sociais e geográficas; separavam alguns estudantes pobres, impondo-lhes uma estrita disciplina e o uso de um uniforme.

---

<sup>12</sup> “Os estudos de artes eram relativamente breves, pouco dispendiosos e podiam dar acesso a modestos ofícios intelectuais, como o de mestre escola.” (Verger, 1990, p.140)

<sup>13</sup> Sobre o comportamento dos jovens nas cidades ver também Le Goff. (1998, p.66-67.)

De outro lado, ao longo do século XIII, como alguns colégios ultrapassavam sua simples função de alojamento, começaram a organizar exercícios escolares; ainda não se tratava de aulas, mas de explicações e de debates organizados à noite para permitir aos alunos recapitularem o que haviam aprendido durante o dia, nas escolas propriamente ditas (...). (Verger, 1990, p.64)

A partir dos séculos XIII e XIV, os colégios passaram, igualmente, a ser um espaço de estudos além de moradia. Essas atividades, promovidas durante a noite, permitiam aos alunos estudar e tirar suas dúvidas e, eram ainda, uma maneira de mantê-los ocupados em casa, ao invés de ficarem pelas ruas. Essas instituições- *hospitias*-transformaram-se aos poucos em estabelecimentos de ensino, consolidando sua função de formação moral.

Em meados do século XV, a maior parte dos professores e estudantes abandona as residências dos mestres para concentrar-se nos colégios. As antigas funções dos *hospitias* passam para segundo plano, e as novas instituições imprimem desde logo outras características à vida dos estudantes. (...) Até então, os estudantes iam até os professores; a partir desse momento, são estes que lhes são impostos. (...) Assim, à dispersão dos ensinamentos individuais sucedeu um agrupamento de estudantes e de professores em um certo número de estabelecimentos. Importantes transformações no ensino acompanham este movimento de concentração, referentes ao *controle* exercido sobre os estudantes, às *matérias* ensinadas e à criação de *graus* e *classes*.” (Petitat, 1994, p.77.)

Ao longo do século XV, foram tomadas medidas no sentido de obrigar os estudantes, exceto os filhos de nobres, a residirem em colégio, onde seria garantida a sua disciplina, sob o controle da universidade, tendo em vista a agitação vivida pelas cidades universitárias com a grande quantidade de jovens pelas ruas. Todavia, segundo afirma Verger (1990), o aumento do número de alunos advindos da nobreza, os quais não eram obrigados a residir nos colégios, mantinha as agitações nas cidades, mostrando que não eram apenas os alunos pobres os responsáveis pela desordem. O afluxo daqueles estudantes para as universidades “acentuou (...) o gosto pelo luxo(...). Eram alunos indisciplinados, habitualmente violentos, dispensados da obrigação de residir nos colégios, os jovens nobres eram muitas vezes (...) fomentadores de desordens nas cidades universitárias.” (Verger, 1990, p.148)

No momento em que os colégios passaram a ter a função social de transmissão de conhecimentos associada à formação moral, alterou-se também, lentamente, a sua clientela, em um processo de crescente elitização através do aumento de alunos “pagantes”, especialmente aqueles que se destinavam aos estudos de Direito.

No entendimento de Verger (1990), os colégios adquiriam, cada vez mais, um lugar importante na organização do ensino. Suas atividades abertas- debates, explicações exercícios práticos- ampliavam-se atraindo um número cada vez maior de alunos.

Não se pode negar os aspectos positivos do papel dos colégios. Numa época perturbada, eles mantiveram uma certa regularidade no ensino (...). Eles estavam fundamentados em concepções pedagógicas totalmente opostas às que haviam feito o sucesso das universidades medievais; tais concepções eram a necessidade, para o estudante, de um ambiente material confortável, mas também de uma disciplina severa (os castigos corporais, desconhecidos nas universidades medievais, aparecerão nos colégios no século XVI) e de um constante acompanhamento; era também a idéia de que a comunicação intelectual somente podia ser fecunda no interior de um grupo restrito, formado de pessoas escolhidas. (Verger, 1990, p.153)

Outro autor, Petitat (1994), afirma que a partir da segunda metade do século XV e durante todo o século XVI, a modificação dos conteúdos ensinados e a introdução de uma graduação sistemática nos estudos consumam definitivamente uma ruptura dos colégios com as antigas corporações dos mestres das faculdades de Artes. Por volta de 1550, a divisão sistemática dos programas e a instituição de classes correspondentes a eles já constituíam uma organização definitiva em um importante número de colégios.

Émile Durkheim (1995) afirma sobre o comportamento dos jovens na Idade Média

Não podemos representar a moralidade do estudante dessa época sob uma luz por demais sombria. Já existia na vida medieval uma espécie de desregramento natural, constitucional, como em toda civilização que ainda não alcançou um grau de desenvolvimento suficiente. O costume do comedimento, o gosto pela moderação, a capacidade de conter-se e constringer-se são traços de caráter que a humanidade apresenta somente quando tem sido submetida durante séculos a uma cultura intensiva e uma rigorosa disciplina. O homem da Idade Média, ao contrário, estava ainda muito próximo da barbárie para não ter inclinação à violência, [a esse fato acrescentava-se] ainda a intemperança da idade, a extrema liberdade gozada pelos estudantes, mesmo os mais jovens, fazia com que sua vida se desenrolasse nos excessos e devassidões de toda espécie. (Durkheim, 1995, p.112)

O autor, como participante de um contexto em que a sociedade auto-proclamava-se civilizada, ao se voltar para a Idade Média relaciona o comportamento dos jovens à condição ainda primária do processo de civilização das sociedades. Para melhor compreender essa situação, recorreremos ao que nos diz Norbert Elias sobre o “processo de civilização das sociedades ocidentais”.

Veiga (2002a), em estudo acerca dos apontamentos teóricos de Norbert Elias sobre o “processo civilizador”, afirma:

Num primeiro momento Elias explora o conceito de cortesia na Idade Média (...). Segundo Elias, não foi característica das regras cortesãs uma grande restrição às emoções, isso somente vai ocorrer a partir do século XVI, devido aos novos reagrupamentos sociais, propiciados pelo afrouxamento da hierarquia social medieval, pela formação de uma nova aristocracia e da conseqüente elaboração de outras distinções sociais (...). A extinção da nobreza guerreira baseada no cavaleiro e no senhor feudal, a formação de uma nova aristocracia de monarcas absolutos, aliadas ao desenvolvimento das classes burguesas, fez com que o conceito de civilidades se elevasse à categoria de comportamentos sociais aceitáveis- civilidade entendida como controle de emoções e formação disciplinada como um todo. (Veiga, 2002a, p.9-10)

Os colégios passaram por mudanças fundamentais no que tange à sua função social nos seus primeiros séculos de existência. De sucinto agrupamento de jovens pobres, passou à instituição de ensino de amplo caráter disciplinador. Os colégios começavam, do mesmo modo, a demarcar uma diferenciação social entre as próprias instituições e, também, entre os alunos que os freqüentavam a partir do momento em que se tornou um lugar de disseminação de comportamentos sociais aceitáveis e desejáveis por determinados grupos da sociedade. Nesse contexto, o colégio assume a função social de civilizar os jovens.

### **O colégio como fator de distinção geracional**

Philippe Ariès (1987), em análise acerca dos colégios no contexto medieval, destaca quatro características, a saber: “la ausencia de gradación de los programas, la simultaneidad de la enseñanza, la mezcla de edades y la libertad del estudiante” (Ariès, 1987, p.20). Estas se apresentam como constituidoras das formas de aprendizagem da época.

O autor, ao interrogar sobre a idade dos alunos que ingressavam na escola e quantos anos nela permaneciam, detecta a dificuldade em dar uma resposta precisa. Até o século XIII, não havia ainda homogeneidade em relação à idade dos alunos freqüentes aos colégios. Nesse sentido, afirma Ariès (1987) “No hay que conceder a esta especulación sobre las edades mas importancia de la que merece. Estamos introduciendo en este análisis, problemente, una preocupación totalmente moderna, que es la correlación entre la edad y los estudios. Efectivamente, la Edad Media la ignoraba completamente.” (Ariès, 1987, p.210) Essa situação deve ser entendida em um contexto

maior, na Idade Média, onde as crianças, os jovens e os adultos partilhavam sem muitas distinções das mesmas atividades. A diferenciação geracional efetuou-se em um lento processo histórico, no qual o colégio teve significativa relevância. Ariès (1987), assim, observa,

la reticencia a la mezcla de las edades; en lo sucesivo se tiende a separar a los estudiantes de la compañía de los adultos sometiendo los primeros a una disciplina propia de su estado (...). El paso de la escuela libre medieval al colégio reglamentado del siglo XV es el signo de un movimiento paralelo en el mundo de los sentimientos: expresa una nueva actitud que se manifiesta en ese momento con respecto a la infancia y a la juventud. (Ariès, 1987, p.216).

Podemos afirmar que se iniciou uma separação entre os jovens e os adultos - apesar de entre os jovens ainda haver uma grande mistura de idades - mesmo que, em outras instâncias, essa separação ainda não estivesse demarcada. De qualquer maneira, a divisão operada pelo colégio representava um diferencial na medida em que destacava a necessidade de separar-se os jovens e submetê-los a uma disciplina específica. Para Ariès (1987), a evolução dos sentimentos das idades e da infância relaciona-se com a evolução da instituição escolar: melhor organização dos colégios, estabelecimento de uma disciplina mais rígida, de regras sobre o funcionamento das instituições, demarcação de um espaço institucional, etc. O autor aponta, ainda, um movimento em que se entendia como natural a convivência entre diferentes idades até o momento em que “surgió un recharzo a la mezcla de las edades, primeramente en favor de los más pequeños. (...) Pero ese rechazo no se limitó a ellos. Se extendió también a los mayores. Se deseaba unicamente protegerlos de las tentaciones de la vida, (...) se quería proteger su moralidad.” (Ariès, 1987, p.237).

Essa separação parece ter sido mais associada à condição de escolares do que propriamente de crianças ou jovens, de uma maneira geral, e possuía como objetivo resguardar os alunos das tentações, dos maus comportamentos, ou seja, garantir a sua formação moral.

Um dos aspectos enfatizados por Ariès (1987) na divisão das idades, efetuada nos colégios e por eles, foi a sua organização por cursos, relacionando-se a organização destes a um recorte geracional.

La relación extremadamente rigurosa entre la edad de los alumnos y la formación orgánica que los reúne otorga a cada año de edad una personalidad propia: se tiene la edad de un curso, y cada curso debe a su programa, a su local y a su maestro una fisionomía particular. De lo cual resulta una

diferenciación de edades. (...) Se cambia de edad todos los años, al mismo tiempo que de curso (...).” (Ariès, 1987, p.240)

Um autor da época, Calude Baduel<sup>14</sup>, e fundador em 1540 de um colégio em Nêmes, afirma o seguinte em opúsculo publicado.

Até o momento não tivemos qualquer preocupação quanto à ordem mais conveniente dos conteúdos a serem ministrados e misturamos e confundimos tudo. Estes hábitos viciados serão banidos da nova escola, na qual seguir-se-á um método mais apropriado aos diversos graus de desenvolvimento da criança e à natureza das matérias que ela deve estudar. A escola se divide em classes de acordo com a idade e o desenvolvimento dos alunos – será diferente daquele dos adolescentes (...). Correspondendo a essa divisão do tipo de linguagem adotada e à divisão de idades e de aptidões que elas fazem supor”. (Petitat, 1994, p.78 79)

O discurso destinado aos adolescentes torna-se-ia diverso daquele dirigido às crianças. No entanto, essa separação não se resumia a uma reflexão puramente pedagógica. Nesse sentido, enfatiza C. Baudel, “como nas escolas daquele período reinava uma grande desordem e, como a audácia dos estudantes menospreza a autoridade dos mestres e o bom andamento dos trabalhos, sou de opinião de que se deve agrupar em classes os alunos grandes e sujeitá-los a um maior respeito pelos professores”. (Apud Petitat, 1994, p.79) Logo, é possível inferir que essa organização por idades possuía, também, o propósito de manter a ordem nas instituições escolares. Segundo Ariès (1987), o reconhecimento e a adoção da divisão do ensino em cursos representa uma tomada de consciência do caráter particular da infância e da juventude e, além disso, de um sentimento que reconhece dentro da infância e da juventude a existência de diferenças.

No entanto, segundo Petitat (1994), se no século XVI ocorreu a separação entre o adulto e o adolescente, ela estava confinada aos colégios e concerne, pois, em primeiro lugar, às camadas sociais superiores. O aprendiz e o jovem trabalhador ainda compartilhavam da vida dos mais velhos. Os colégios e seus pedagogos, como nos informa o autor, estavam à frente de seu tempo, e contribuíram para a produção de uma nova categoria social.

Dentro das paredes da escola, o aluno se vê regulamentado por uma nova temporalidade, ignorada no ambiente familiar ou na rua. A, para ele, estranha disposição dos horários, das classes e dos graus está, contudo, vinculada a um

---

<sup>14</sup> Citado por Petitat, 1994, p.78-9

profundo movimento de transformação das noções de tempo cuja origem encontra-se nas cidades da Idade Média (Petitat, 1994, p.91).

Isso se deveu à intensificação dos ritmos de trabalho e de negócios e às amplas redes de sociabilidade que se engendraram. O autor enfatiza uma nova concepção em torno do tempo a partir do momento em que a mensurabilidade deste se amplia, alçando à possibilidade de controlá-lo e, diante disso, à necessidade de administrá-lo de forma eficaz.

No que tange à questão de tempo, Veiga (2004) destaca a concepção de Norbert Elias (1998), trata-se de “uma dimensão da experiência humana”.

Para Elias (1998), o tempo não é um conceito, mas um símbolo cultural. Nessa perspectiva, a percepção da ordenação do curso da vida, do nascimento à morte, sofreu variações ao longo da história humana e esteve relacionada, entre outras coisas, às mudanças ocorridas na maneira como os homens produziram os símbolos para relacionar diferentes processos e acontecimentos sob a forma de ‘tempo’ (...). O tempo da infância se afirma, portanto, como uma consciência de distinção geracional por necessidades socioculturais que precisaram ser aprendidas para auferir legitimidade e reconhecimento em dado momento histórico por toda a sociedade.” (Veiga, 2004, p.39-40).

Para Petitat (1994), os colégios contribuíram para a distinção geracional dos jovens na medida em que representavam uma forma institucional de apropriação e administração do tempo dos mesmos.

A apropriação do tempo pelos pedagogos, o controle físico dos alunos e dos espaços – com vistas a obter certos resultados morais e culturais nas novas gerações – significam ao mesmo tempo expropriação do tempo e do movimento dos alunos. O colégio é certamente um dos melhores exemplos de regulamentação social do tempo, nesta época (Petitat, 1994, p.91-92).

Dessa maneira, os colégios interferiam na constituição de significados relativos aos padrões de comportamento da juventude.

Jean Caron (1996), em estudo sobre os jovens, alunos do ensino secundário francês no decorrer do século XVIII, afirma que este estágio estava compreendido entre o fim da escola primária e o ingresso no ensino superior ou na carreira profissional, sendo difícil precisar a idade dos alunos. Em seu texto, apresenta dois significados extraídos de dicionários da época para tentar esclarecer o entendimento das idades dos jovens. O primeiro de Furtière, publicado em 1690, assim define adolescente: “rapaz dos catorze aos vinte ou vinte cinco anos”. O segundo, de Pierre Larousse, já do século XIX, mantém os limites da idade de Furtière e “acrescenta que, durante esses anos: a

higiene e a educação devem preparar e fundar, de alguma maneira, a saúde física e moral do homem”. (Caron, 1996, p.138)

Veiga (2004), analisando a produção social da infância no século XVIII, afirma que “a consagração do adulto honrado e civilizado, em distinção aos pobres e rudes, favoreceu da mesma forma, a distinção em relação à criança, pela expectativa social produzida ao longo desses séculos em relação aos hábitos, aos costumes e aos comportamentos de um adulto civilizado.” (Veiga, 2004, p.46) Podemos assinalar essa distinção, igualmente, em relação aos jovens.

Na ordem discursiva relativa à educação da criança, já estavam presentes aspectos da constituição de um futuro adulto civilizado, porém, podemos observar que na juventude essa necessidade é acentuada devido à aproximação da idade adulta quando o indivíduo deveria assumir, de forma mais imediata seu lugar de cidadão. Nesse sentido, a educação, também, se diferencia; “enquanto o ensino primário tem como encargo principal apenas o aprendizado dos rudimentos necessários a toda a vida social, o ensino secundário (...) tem também a obrigação de educar moralmente o futuro adulto.” (Caron, 1996, p.138) Todavia, nem todos os jovens tinham acesso a tal nível de ensino, restrito àqueles cujas famílias tinham condições de mantê-los estudando durante mais tempo. Dessa maneira, trata-se de uma

juventude privilegiada, elite cultivada cuja originalidade sobressai ainda mais em uma Europa imperfeitamente alfabetizada, grupo social cuja unidade se deve tanto à freqüentação de locais comuns e ao aprendizado de um saber comum quanto a uma origem social comum: tais são algumas características desses jovens- alunos de colégios e liceus. (Caron, 1996, p.138)

Ou seja, freqüentar um colégio, além de diferenciar um grupo de jovens diante dos demais, fazia-o também distinto diante da sociedade como um todo, constituindo assim um fator de produção de identidades e distinção social.

No fim do século XVIII, o movimento de renovação pedagógica reconhece a educação como importante agente formador, nesse sentido, a juventude é concebida como “riqueza social, como objeto e sujeito da renovação política que alguns então desejam.” (Caron, 1996, p.139) Ainda para o mesmo autor

Por meio da projetada nacionalização das redes escolares, é a juventude que se transforma em aposta política e social (...). Os dirigentes de Estados, favoráveis ou não à Revolução, compreenderam que, com o nascimento de opiniões públicas, as jovens gerações devem ser controladas. (...) Na França, Guizot,

porta voz da burguesia liberal, afirma em 1832: a base mais inabalável da ordem social é a educação da juventude.” (Caron, 1996, p.142)

Essa esperança em torno dos jovens por parte da sociedade, acreditando ser a educação desses uma aposta no futuro da nação, aproxima-se à expectativa dos pais em relação a seus filhos. Nesse sentido, afirma Perrot (1991) sobre os jovens no século XIX, tendo em vista sua relação com a família

(...) o filho no século XIX ocupa mais do que nunca o centro da família. (...) É objeto de todos os tipos de investimento: afetivo, claro, mas também econômico, educativo, existencial. Como herdeiro, o filho é o futuro da família, sua imagem sonhada e projetada, sua forma de lutar contra o tempo e a morte. (...) O filho, como não pertence somente aos pais, é concebido como um ser social; “ele é o futuro da nação e da raça, produtor e reproduzidor, cidadão e soldado do amanhã.” (Perrot, 1991, p.146-148)

Existe uma grande expectativa em torno dos filhos e, como centro do investimento da família, ele deveria oferecer um retorno. O jovem vive essa expectativa da família que vê nele, talvez de forma mais intensa do que na infância devido à proximidade da idade adulta, no seu sucesso, uma probabilidade de ascensão.

Ao discutir as fases de desenvolvimento desde o nascimento da criança, Michele Perrot (1991) destaca “três figuras tidas como estratégias: o adolescente, o menino de 8 anos e o bebê. O primeiro, na ‘idade crítica’ da puberdade e da identidade sexual, desperta uma maior preocupação e vigilância” (Perrot, 1991, p.153). Segundo a autora, a demarcação geracional do adolescente, antigamente ignorada pelas sociedades tradicionais, bosqueja-se diante da infância, passando por várias etapas. Entre a primeira comunhão e o bacharelado ou o alistamento militar para os rapazes, e o casamento para as moças, desenha-se um período cujas promessas e riscos constituem, segundo autores como Rousseau (1712-1778), “um momento crítico”. (Perrot, 1991) Essa noção de momento crítico é retomada ao longo do século XIX “(...) a adolescência, além de ser um perigo para o indivíduo, é também um perigo para a sociedade.” (Perrot, 1991, p.163)

Trata-se de um período de indecisões, de poucas certezas, de abertura ao novo, o que assusta os pais, diante dos planos idealizados por eles para os filhos, e a sociedade, que teme o fervor da juventude. Esse momento crítico deveria ser bem trabalhado para que o jovem não se perdesse, mas, ao contrário, seguisse um bom caminho. Diante disso, a necessidade de discipliná-lo, de controlar seus impulsos, de formá-lo sob fortes

normas morais e disciplinadoras, sob a égide dos bons costumes, garantindo, assim, a formação de um cidadão útil a si, a sua família e, também, à pátria. Diante disso,

chega uma época em que se impõem os pensionatos e internatos. Entre os quinze e dezoito anos, as moças seguem para lá, a fim de concluir sua educação moral e mundana, de adquirir essas ‘artes recreativas’ destinadas a torná-las atraentes nos salões matrimoniais. Os garotos, aquartelados em colégios ou liceus, preparam-se para o bacharelado, ‘barreira e nível da burguesia’. (Perrot, 1991, p.165).

Os colégios ofereceriam uma formação moral para os jovens, formação essa que se intensifica e torna-se mais clara a partir da evolução dessas instituições educacionais desde a Idade Média, retirando-lhes os maus hábitos e introduzindo os bons costumes, o refinamento e a polidez, aspectos essenciais a uma formação civilizada. Nesse sentido, o colégio assume um papel fundamental.

É possível inferir, então, que os colégios contribuíram em larga medida para o início da distinção dos jovens em relação aos adultos e às crianças. Em um lento processo, desde a Idade Média, esses jovens passaram a ser visualizados de maneira diferenciada. Os jovens escolares, separados pelos colégios da vida adulta, estavam sujeitos a uma disciplina distinta. Tal fato, de certa forma, produziu uma distinção geracional a partir do momento em que o jovem estudante passou a ser submetido a uma ordem diferente do cotidiano adulto. Nesse sentido, afirma Petitat “A temporalidade específica dos colégios implica no aparecimento de uma nova categoria etária: a adolescência”. (Petit, 1994, p.90)

## **Os colégios como fator de distinção social**

Petit (1994) destaca a complexidade da hierarquia social francesa nos séculos XVII e XVIII, nesse contexto, o autor analisa o público freqüentador dos colégios e conclui que havia uma grande diferenciação social. O autor mostra, com riqueza de dados, a distinção do público atendido pelos colégios e também a condição, ou não, de os alunos continuarem no curso até a sua conclusão.

No início do curso, havia uma variedade maior de níveis sociais, com o decorrer dos anos, os alunos, cujas famílias não possuíam condições de mantê-los estudando, abandonavam o curso, permanecendo, apenas, aqueles jovens provenientes das classes mais abastadas. Segundo Petit (1994), “a alta burguesia de negócios, de serviços

públicos e das profissões liberais formavam, já no século XVII (...) a espinha dorsal do público escolar.” (Petitat, 1994, p.88)

A idade dos alunos, igualmente, é apontada como um fator de diferenciação: os mais jovens, comumente, eram de classes mais favorecidas, já os mais velhos provinham das classes baixas. No início, a “dispersão das faixas etárias” era mais perceptível, todavia, como os alunos mais velhos, vindos das classes mais baixas, dificilmente conseguiam terminar o curso, essa dispersão tendia a desaparecer na evolução das classes. Dessa maneira, “à heterogeneidade das idades nas primeiras classes se sucede uma certa homogeneização no final dos estudos.” (Petitat, 1994, p.87) É importante ressaltar que, nesse caso, a dificuldade em se manter no curso relaciona-se mais à condição social dos alunos do que propriamente à sua idade: como já haviam alcançado idade para o trabalho e suas famílias precisavam de sua ajuda financeira, esses alunos não poderiam dar continuidade aos seus estudos.

É possível afirmar que, em princípio, os jovens menos abastados poderiam ter acesso aos colégios, no entanto, a permanência nos estudos não estava ao seu alcance. Além disso, as elites não viam com bons olhos a universalização de tal nível de ensino. Nesse sentido, Dominique Juliá (1998) informa-nos que houve, durante os séculos XVII e XVIII, um aumento no número de colégios na França o que, de certa maneira, preocupava as autoridades: “no se deben enseñar a todos indiferentemente”. (Juliá, 1988, p.71) Segundo esse autor, no caso da França, o acesso de um elevado contingente de pessoas aos colégios acabaria por abalar a estrutura do Estado no que tange à agricultura, pois se escassearia a mão de obra agrícola, e, também, no que diz respeito ao próprio Estado, na medida em que o aprofundamento da educação das camadas mais baixas poderia ocasionar certos questionamentos à ordem vigente. Dessa maneira, deveria haver uma “escolarização” diferenciada para cada grupo social de acordo com suas devidas necessidades.

Ainda segundo Juliá (1988), o período compreendido entre os anos de 1762-1764 foi um momento em que o governo francês tentou unificar o espaço escolar a partir da expulsão dos jesuítas. Solicitou-se às universidades de cada jurisdição que formassem regulamentos de estudos e disciplina, objetivando estabelecer uma “correspondencia entre universidades y colegios afin de uniformar la educación en el conjunto de los colégios de la circunscripción”. ( Juliá, 1988, p.72) Como nos informa o mesmo autor, foi proposta uma “pirâmide escolar” a qual antecipava em quarenta anos a

organização da Universidade imperial realizada pelos decretos de Napoleão. Essa hierarquização estabelecia uma universidade central que controlava as universidades menores, assim como os colégios. Estes últimos, também, subdividiam-se em diferentes tipos de instituições que variavam de acordo com as dimensões e importância das cidades nas quais estavam localizados. Todavia, alguns setores urbanos não concordavam com o estabelecimento dessa hierarquia e defendiam a instalação de colégios em todas as cidades, independente de seu porte. Para Juliá, a burguesia estava “deseosa de poseir en su recinto el colégio más completo posible”. (Juliá, 1988, p.71)

A confecção de uma hierarquia escolar esteve relacionada, dentre outros fatores, à estrutura urbana que se desenhava e se fortalecia no século XVIII. Juliá (1988) concebe o colégio “como parte integrante do equipamento urbano”. As cidades, tal qual afirma Norbert Elias (1994), representavam, em larga medida, nesse momento, a “boa sociedade burguesa” (Elias, 1994, p.112). O grande público dos colégios era os filhos da burguesia, pois esses burgueses viam a educação oferecida por essas instituições como um dos meios de se alcançar distinção e ascensão social, aspectos amplamente desejados por esse grupo urbano. Nesse sentido, os maiores colégios estavam localizados nas grandes cidades, compondo o cenário da *urbs*.

Petit (1994) afirma que a frequência aos colégios possuía um caráter de distinção social, tanto para os alunos quanto para suas famílias. Nesse sentido, o autor declara sobre os programas adotados nessas instituições escolares:

Mais do que na preparação profissional propriamente dita, é preciso buscar as razões do programa humanista dos colégios em um nível sócio-cultural mais geral. Os homens de negócios e, mesmo certos artesãos, *ambicionam parecer mais do que meros comerciantes ou fabricantes*; o colégio acrescenta às suas tecnologias profissionais um conjunto de conhecimentos ignorados pelo resto dos mortais. (...) *a cultura antiga, as boas maneiras e a eloquência transformam-se em atributos distintivos*. Em contraste com a nobreza medieval, a burguesia e todas as camadas sociais que a acompanham em sua ascensão têm pretensões a uma ‘cultura’ que ateste o seu *status* social (...) O colégio é uma fase necessária para quem deseja consolidar sua posição social. (Petit, 1994, p.96 grifos meus)

O mesmo autor, discutindo a função dos colégios, informa-nos que apenas uma pequena fração dos alunos oriundos desses ingressava nos estudos superiores, isso significava que a função principal dos colégios, naquele momento, não era preparar para o ensino superior. Afirma ainda Petit

Estes estabelecimentos oferecem uma cultura geral greco-latina que não desemboca em nenhuma profissão precisa. Por esta razão, eles não representam mais do que um *meio* muito aleatório da *ascensão social*: a esmagadora maioria (84%) dos colegiais ocupa após o curso funções similares à de seu pai. Contudo, existe uma brecha para a ascensão: o acesso às funções públicas, provavelmente facilitado pelos estudos secundários. Mas, em geral, o colégio não faz mais do que dotar de uma cultura geral frações variáveis da pequena, da média e da alta burguesia. (Petitat, 1994, p.88 grifos meus)

As duas citações mostram que o colégio ao oferecer conhecimentos de reconhecida importância intelectual e não utilitária, além de educar os alunos nas boas maneiras, preparava-os para o convívio social em círculos mais refinados da sociedade; possibilitaria aos seus frequentadores um reconhecimento social, uma polidez que os diferenciava das camadas inferiores, aproximando-os, assim, daquelas mais elevadas, tradicionalmente cultas, civilizadas.

Elias (1994) destaca as modificações sofridas pela noção de cortesia, civilidade e civilização no decorrer da história, conectando essas alterações a outras referentes às inter-relações individuais e ao papel que o Estado assume gradativamente na sociedade de controle e monopolização da força física. Nessa direção, ele cita um autor, Mirabeau, que, segundo Veiga (2002a), era um crítico da idéia que se tinha acerca do que seria o homem civilizado em meados do século XVIII. Para Mirabeau (1760) O homem civilizado “(...) Era nada mais do que uma versão ampliada do gentil homem, uma maneira de expressar a auto-imagem das classes altas, ou ainda de diferenciá-las em relação às outras”.(Apud Veiga, 2002a, p.11) Imbuído dessa concepção crítica, afirmava Mirabeau que se fosse perguntado às pessoas da época o que era civilização, a maioria delas responderia “suavização das maneiras, urbanidade, polidez, e a difusão do conhecimento de tal modo que incluía o decoro no lugar de leis detalhadas (...)” (Apud Elias, 1994, p.54) As camadas burguesas almejavam tal condição, desejavam o adjetivo, antes restrito às cortes, de grupo civilizado, essa seria a sua “auto-imagem”.

As cidades, bem equipadas com grandes e renomados colégios, poderiam oferecer aos filhos dessa camada, essencialmente urbana, uma formação que propagasse “o controle das emoções, a estima pela cortesia, a importância da boa fala e a conversa, a eloquência da linguagem e muito mais (...)” (Elias, 1994, p.52), enfim, uma educação civilizada. Para o mesmo autor, “Já no século XVIII, não havia mais qualquer grande diferença em costumes entre os principais grupos burgueses e a aristocracia de corte.” (Elias, 1994, p.51)

Muito mais do que preparar para a universidade, os colégios eram reconhecidos como lugares de distinção social. Diferentemente de sua função inicial de abrigar alunos pobres, as instituições de ensino secundário atendiam a um público cada vez mais seletivo. Juliá (1988), tomando como referência o final do século XVIII, afirma: “En el momento mismo en que se diversifica, el colégio delimita socialmente su clientela.” (Juliá, 1988, p.88) Como afirmou Durkheim (1995), no século XIX chegou-se a um momento onde os “alunos bolsistas, antes maioria, tornaram-se minoria”.

Essa questão acerca da finalidade educativa do secundário, do público a que se destinava e de seu papel na formação dos jovens não foi uma questão consensual desde as origens dos colégios. Essa realidade mostrou-se, ainda, mais forte no século XIX, mediante o fortalecimento e concretização dos Estados e a constituição dos sistemas escolares de educação.

### **O ensino secundário no século XIX: algumas propostas e pressupostos para sua organização**

O plano de Condorcet (1741-1794), elaborado para a França no final do século XVIII e apresentado à Assembléia Constituinte de 1791, constituiu uma proposta de organização para o sistema escolar francês, escolhida entre várias outras sugestões enviadas à Convenção no decorrer do processo revolucionário. Em sintonia com os ideais propagados pela Revolução, a idéia central do plano é apresentada no prefácio: “a preocupação de estabelecer entre os cidadãos a liberdade e a igualdade, condicionada esta, apenas pelas inevitáveis diferenças individuais”. (Condorcet, 1943, p.VII)

O plano divide-se em vários capítulos. Nestes, o autor discorre sobre diversos assuntos relacionados à educação e importantes para sua organização, tais como a relevância do ensino científico, as línguas antigas, as ciências morais e políticas, a gratuidade e a liberdade de ensino, etc. Além disso, o autor propõe a divisão do ensino em níveis: ensino primário, escolas secundárias; institutos; ensino superior e, por último, a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes.

Nas “Considerações Gerais”, primeiro capítulo de seu plano, Condorcet enuncia os aspectos fundamentais da educação a ser implementada. Segundo ele, a instrução deveria

facultar a todos os indivíduos da espécie humana os meios de proverem a suas necessidades, de conseguirem o seu bem-estar (...), que o indivíduo seja capaz de cumprir seus deveres e ciente de seus direitos, seja capaz de garantir e desenvolver seus talentos; estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de fato e realizar a igualdade política reconhecida pela lei.” (Condorcet, 1943, p.5)

Este era o primeiro objetivo de uma instrução nacional e apresentava-se para os poderes públicos como um dever de justiça. Ela deveria garantir aos sujeitos igualdade de condições para desenvolver seus talentos uma vez que, na condição de cidadãos, todos seriam iguais perante a lei. No entanto, tal fato não suplantaria a desigualdade natural entre os homens, a educação deveria prover o homem de modo que ele se inserisse e se apresentasse na sociedade de maneira digna, isso lhe garantiria igualdade de condições no que tange à organização política do Estado e da sociedade. A educação deveria ser capaz de habilitar os homens para que se tornassem úteis à sociedade rumo à realização do progresso tanto individual quanto coletivo, na ênfase de que os homens são livres e capazes de garantir o seu destino, desenvolver seus talentos.

Era necessário construir uma nação, criar na sociedade o “espírito cívico” de pertencimento à nação francesa. Associada a essa idéia, esteve a urgência de se estabelecer um sistema completo de instrução pública, oficial e uniformizado, ou seja, capaz de homogeneizar a educação, visando, também, um produto homogêneo: a própria nação francesa. A educação seria capaz de promover a modificação da sociedade ao constituir uma sociedade cidadã na medida em que socializaria o indivíduo em uma concepção de vida e de mundo comum.

O plano de Condorcet dividia a educação em quatro níveis de ensino diferentes, com objetivos e organizações, também, diferentes. Cada nível de ensino ofereceria uma instrução distinta, na verdade haveria um aprofundamento gradativo, caracterizando um processo educacional. Todavia, porque se tratava de um processo muito longo, poucas pessoas conseguiriam completá-lo.

O ensino primário ofereceria ao indivíduo condições de “guiar-se por si mesmo e gozar da plenitude de seus direitos” (Condorcet, 1943, p.11) tornando-o apto às funções públicas mais simples. A instrução elementar deveria garantir “que ninguém dependesse de seu semelhante, nem material nem intelectualmente, ou seja, deveriam ser quebrados os laços de vassalagem, os indivíduos deveriam ser capazes de se gerir e seriam responsáveis pelo seu sucesso” (Condorcet, 1943, p.11). Essa organização da

instrução garantiria o “progresso contínuo, (...) prometendo, assim, uma ilimitada marcha para a perfeição(...)” (Condorcet, 1943, p.VIII).

Nas escolas primárias, ensinar-se-ia a “ler e escrever, regras de aritmética simples, primeiras idéias morais e regras de conduta que dela derivam, princípios de ordem social (...)”. (Condorcet, 1943, p.12) Dessa maneira, a formação do cidadão teria início na escola primária na perspectiva de constituição de uma pessoa civilizada, formada nos bons costumes, sob os princípios da moral, da razão.

O ensino primário organizar-se-ia em quatro anos, período que as famílias pobres poderiam manter seus filhos na escola enquanto não atingiam a idade para o trabalho. Essas crianças deveriam ser preparadas para o convívio social através de uma educação simples, agradável e, principalmente, útil aos homens de menor posses, oferecendo noções elementares necessárias a todos os homens. A instrução do povo deveria ser adequada à manutenção da ordem, pois, se não adequada, poderia depor contra a própria organização do Estado e da sociedade. A instrução primária atenderia a todos, pois seria suficiente às classes populares introduzindo-as nos ideais nacionais.

As escolas secundárias dirigir-se-iam àquelas crianças<sup>15</sup> cujos pais tivessem condição de abdicar de seu trabalho por mais tempo. Elas teriam como base de ensino: “noções de matemática, de história natural e de química, desenvolvimento mais extenso dos princípios da moral e ciência social e lições elementares de comércio”. (Condorcet, 1943, p.18) Percebemos uma ênfase no ensino das ciências e no conhecimento científico, em geral, em consonância com os princípios iluministas. Além disso, destacamos o aprimoramento dos princípios da moral, ou seja, na proposta de Condorcet, as escolas secundárias caracterizavam-se, prioritariamente, pelo aprofundamento do processo formativo dos jovens.

Ainda, segundo Condorcet, o ensino secundário deveria ser, de certa forma, universal. Ele garantiria uma igualdade de condições absoluta entre os indivíduos, no que tange à possibilidade de desenvolver seus talentos, através de um aprimoramento do conhecimento adquirido. Como destacamos anteriormente, nem todos teriam acesso a esse nível de ensino, pois não disporiam de recursos para continuarem seus estudos. No entanto, é necessário enfatizar que na organização do sistema educacional proposto pelo autor, o secundário fecharia um ciclo formativo a partir da escola primária. Havia uma grande expectativa em torno da formação dos jovens, pois eles, em toda sua idade

evolutiva, deveriam passar pela escola, em seus diferentes níveis, garantindo sua formação moral e tornando-se homens aptos ao trabalho (em suas diversas funções, o que inclui o serviço público), assim como cidadãos constituintes da sociedade francesa.

André Chervel (1992), no artigo *Quando surgiu o ensino “secundário”?*, discute a origem do nível “secundário”, sua ampliação e modificações ocorridas durante a história da educação francesa. O autor enfatiza que a noção de “secundário”, trazida por Condorcet, é diferente da atual. O secundário seria um nível de ensino superior ao primário, mas inferior a outras escolas como as centrais<sup>16</sup>. Em aproximadamente 1815, houve o uso pela primeira vez do termo “‘secundário’ em seu sentido moderno para designar todos os estabelecimentos do tipo liceu ou colégio”. (Chervel, 1992, p.99)

Entre 1806 e 1808, Napoleão suprimiu as escolas centrais e criou a Universidade como uma instituição pública. Havia, segundo Chervel (1992), o interesse em instituir uma demarcação entre os diferentes níveis de ensino. Para atingir tal objetivo, criou-se uma precisa regulamentação que estabelecia um imposto a ser pago pelos alunos e professores em todas as escolas, exceto nas primárias. Diante de tal fato, era preciso ter clareza do que compreendia a escola primária e a secundária, objetivando assim definir quais instituições estariam obrigadas a arcar com o tributo. A base para essa distinção era a existência de algumas disciplinas no programa de ensino que, mais elaboradas e aprofundadas, não seriam de competência da escola primária. Dentre várias disciplinas, o latim, como língua culta por excelência, característica dos círculos mais eruditos e da universidade, ganhou maior destaque no processo de distinção. Afirmar Chervel nesse sentido: “O imposto sobre o latim desempenha um papel determinante na constituição do ensino secundário: todos os alunos admitidos em um estabelecimento onde se ensina o latim estão sujeitos ao imposto”<sup>17</sup>. (Chervel, 1992, p.103).

Com o fim do governo de Napoleão, Chervel destaca a emergência de um debate: “(...) foi criado, ao lado do primário, durante o Império, um tipo de ensino essencialmente diferente e esta criação deveria ser protegida e defendida. (...) A verdadeira batalha política de 1816 era: deve-se ou não fazer do latim uma fronteira

---

<sup>15</sup> É assim que Condorcet registra ao se referir aos alunos do secundário.

<sup>16</sup> As Escolas Centrais (1795-1805) foram “Criadas por iniciativa de Lakanal, Fourcroy e Daunou, elas inovaram ao dirigir mais o ensino para as ciências exatas, pretendendo-se um pouco antecâmaras da Escola Politécnica, e, ao suprimir as classes como grupos de indivíduos obrigados a cursos comuns: cada aluno pertencia a uma seção (doze-catorze, catorze-dezesseis e dezesseis-dezoito) e, no interior das matérias oferecidas em cada seção, fixava seu programa.” (Caron, 1996, p.144)

<sup>17</sup> Esse imposto durou até o ano de 1844.

sócio-cultural?” (Chervel, 1992, p.105). A discussão apontava para a organização da instrução pública em duas vertentes : a primária que deveria ser estendida por todo o território, mais simples, sem grande aprofundamento, organizada pelo método do ensino mútuo “eficaz e barato” e a secundária que se destinaria às classes abastadas. Segundo Guizot (1816), “Desde que as luzes se espalharam, elas devem necessariamente acompanhar os mais dotados das classes superiores (...) Esse é o objeto de instrução secundária (...). Esta instrução compreende tudo o que se deve saber para se tornar um homem bem educado”. (Apud Chervel, 1992, p.106) Em uma outra citação, trazida por Caron (1996), afirmava Guizot: “se o primário é destinado a todos os súditos do Estado (...), tanto pelo interesse do Estado quanto pelo dos indivíduos, o secundário dirige-se apenas aos homens que são destinados a ter lazer e abundância, os que abraçam profissões livres de ordem mais elevada (...)”. (Apud Caron 1996, p.151)

Constata-se, a partir das idéias de Guizot, uma concepção acerca do ensino secundário diferente da proposta por Condorcet que previa um ensino simples destinado a fechar um ciclo formativo junto ao primário. Em Guizot, o secundário aparece como instrução direcionada a um grupo seletivo, desvinculado da formação profissional, dotando-se assim de um caráter distintivo. Esse secundário foi denominado por muitos de “estudos clássicos” ou “alta instrução”. Sobre o assunto afirma Caron (1996), “Do antigo Regime ao fim do século XIX, inúmeros são os publicistas ou políticos a exprimirem seu receio de ver as classes populares terem acesso ao ensino secundário e reivindicarem uma posição social não correspondente às suas competências nem aos seus ‘interesses’” (Caron, 1996, p.152).

No entanto, essa organização provocou reclamações da pequena burguesia, de artesãos e pessoas do comércio, exigindo a necessidade de se criar um “ensino intermediário” que seria um “herdeiro mais moderno das escolas secundárias no estilo de Condorcet, um ensino menos longo, sem latim, mais científico, mais aberto às línguas vivas”, (Chervel, 1992, p.108). Assim em 1833, Guizot criou, sob influência da experiência alemã, as “escolas primárias superiores”, onde o latim não era uma disciplina presente no programa; o ensino secundário, ou a “alta instrução” ficou intacto.

Émile Durkheim, em concordância com as idéias de Guizot, enfatizava o caráter geral e não profissional do secundário. Todavia, afirmava que a utilidade do secundário

far-se-ia na medida em que ele preparasse os jovens para receberem sua formação profissional, desenvolvendo neles faculdades indispensáveis à sua profissão.

Esse autor discute, ainda, a instabilidade organizacional como uma das principais características do ensino secundário no século XIX, devido à existência de inúmeros planos e constantes reformas. Nesse quadro, segundo Durkheim (1995), o conteúdo de ensino que sofreu mais oscilações foi o das ciências, havendo, ora a sua valorização como conhecimento indispensável à formação da mocidade, ora o não reconhecimento dessa área. A alternância entre a ênfase nos “estudos clássicos” ou nas ciências marcou a história do secundário francês.<sup>18</sup>

Essa oscilação, assim como outras que se sucederam, mostra a existência de uma certa instabilidade no ensino secundário. Para Durkheim (1995), uma das principais questões relacionadas a tal inconstância era o fato de que a organização dos programas educacionais estava, na maioria das vezes, ligada à transitoriedade política, alternando-se de acordo com os pressupostos políticos presentes em cada momento. Afirma Durkheim, “Um fator tem contribuído, mais particularmente e em grande parte, para essa extrema confusão: a intervenção das preocupações e preconceitos políticos na elaboração das concepções pedagógicas<sup>19</sup>.” (Durkheim, 1995, p.288)

Com o objetivo de analisar o ensino secundário no início do século XX, Durkheim (1995) propõe-se pensar sobre qual seria o “espírito” desse nível de ensino, o qual teria se originado em uma história pendular entre o clássico e o científico. Para compreender esse espírito, o autor elabora uma digressão ambicionando pensar as bases do secundário para, posteriormente, chegar até a mentalidade do início do século XX.

Primeiramente, ele destaca o fato de que o secundário “nunca teve um objetivo propriamente profissional” (Durkheim, 1995, p.293), embora em alguns momentos – como nas escolas centrais- houvesse uma preocupação maior em dar condições aos alunos para que tivessem acesso a uma profissão futura, não se tratava de uma formação profissional propriamente dita. No entanto, “embora a escola secundária não forneça uma cultura profissional, ainda assim, ela deve pôr os espíritos em condição de receber, mais tarde, uma cultura desse gênero; se não os prepara para uma determinada profissão, ao menos torna-os mais aptos a preparar-se para ela.” (Durkheim, 1995,

---

<sup>18</sup> E também de outras localidades, incluindo o Brasil.

<sup>19</sup> No século XIX, várias correntes políticas discutem e apresentam propostas para a organização educacional como um todo, havendo tanto semelhanças quanto dissidências entre elas. Isso compõe um quadro não consensual acerca da organização da educação.

p.293). Como é possível observar, o autor salienta que apesar de não habilitar o aluno em uma profissão específica, o secundário deveria oferecer as bases para que o mesmo adquirisse posteriormente sua formação profissional.

Nesse quadro, havia um conjunto de profissões que se relacionava mais diretamente com a formação oferecida pelo secundário, como a medicina, o magistério, a advocacia. Para o exercício dessas carreiras era necessário um amadurecimento, um aprendizado teórico, o desenvolvimento da habilidade de refletir do jovem; tudo isso deveria ser oferecido pelo secundário. “Os laços que unem o secundário ao superior são tão fortes que os dois permaneceram lado a lado por muitos anos. (...) O primeiro sempre foi vestibulo natural e necessário do segundo.”( Durkheim, 1995, p.294) Nesse sentido, acrescenta ainda o autor,

(...) fica determinado [assim] o objetivo necessário do ensino secundário, que consiste essencialmente em acordar as faculdades especulativas, em exercê-las, fortalecê-las de uma maneira geral, sem nunca engajá-las em alguma tarefa profissional. O Colégio não ensina um ofício, porém a aptidão para avaliar, raciocinar, refletir, particularmente necessária em certas profissões (...). (Durkheim, 1995, p.294-295).

Diante dessa afirmativa, o autor levanta a seguinte questão: “Mas então, será que, ao relacionar de maneira tão estreita o ensino secundário com as profissões que acabamos de mencionar, não iremos separá-lo radicalmente das carreiras industriais e comerciais?” E responde: “Em absoluto(...)” (Durkheim, 1995, p.295). Ou seja, para o autor, o secundário não serviria somente àqueles que pretendessem as profissões liberais, mas também a outros ofícios em constante crescimento, dada sua condição de despertar no jovem a capacidade de reflexão. Todavia, ele também não poderia se voltar exclusivamente para essas profissões, como tampouco o fazia em relação às carreiras liberais, pois seu caráter deveria ser geral, sem especificar a espécie de formação profissional.

No entanto, mesmo ao afirmar que o secundário não serviria somente àqueles desejosos de seguir nas carreiras liberais, acatando, também, as necessidades de outras profissões, percebemos que, na sua concepção, o secundário atenderia a um grupo restrito, voltado para a execução de trabalhos mais elaborados.

O autor André Petitat (1994), ao analisar a organização do secundário francês durante o XIX e o início do XX, destaca o caráter propedêutico desse nível de ensino. O

autor busca em Durkheim dados para analisar a questão maior de seu texto que é a organização do secundário na França. Para Petitat (1994),

Durkheim aborda a evolução (da escola) opondo um ensino clássico, povoado de abstrações acerca do homem em geral, a um ensino baseado em fatos, (...) exclui a formação utilitária, rejeita as formações profissionais, técnicas e comerciais a um novo humanismo de nível superior, centrado nas teorias científicas, nas línguas vivas, nas literaturas modernas e na história.” (Petitat, 1994, p.170)

O autor acredita que havia um “hiato” entre as escolas primárias e o secundário. Dentro desse hiato, situar-se-iam as reivindicações de alguns grupos à época da criação de um “secundário mais rápido e prático”. Tal fato- a criação das escolas primária superiores- teria, para Petitat (1994), reafirmado o dualismo, estabelecendo de um lado o secundário geral moderno e de outro escolas primárias superiores e cursos complementares. Segundo um inspetor geral francês da época:

A diferença aparece bem mais claramente quando se enfoca a condição social, as necessidades e as faculdades dos públicos que recebem instrução. Sente-se facilmente que há escolas populares, onde os filhos de agricultores, dos operários e dos artesãos destinados a ser também eles agricultores, operários e artesãos, em sua maior parte não poderão permanecer por mais do que 2 ou 3 anos, em média, depois da escola primária propriamente dita e até a época do aprendizado; e escolas que (...) chamaremos burguesas, onde os filhos de famílias abastadas poderão passar mais tempo a adquirir, em certa medida e para além, dos conhecimentos úteis à sua futura profissão, também alguns destes conhecimentos que moldam o espírito e enfeitam a vida. São estes últimos que acrescentaremos à instrução secundária”. (Apud Petitat, 1994, p.175)

Tais questões referentes ao secundário estiveram presentes em outros países. María García Gómez (1998), discutindo a instrução secundária na Espanha, afirma que esse nível de ensino sofreu significativos problemas na sua denominação e delimitação<sup>20</sup>. Segundo a autora, a questão relacionava-se com a dificuldade em precisar a sua finalidade educativa.

(...) los problemas para su definición, para su configuración, siguieron existiendo, precisamente desde su propia finalidad. No en balde durante siglos estos estudios habían servido de preparación para una Universidad literaria y elitista donde el saber se había identificado exclusivamente con pensamiento y especulación, sin que para el trabajo de las manos se entendiesen necesarios otros conocimientos que los derivados exclusivamente de la práctica e la costumbre. (García Gómez, 1998, p.7)

---

<sup>20</sup> Aspecto também tratado por Chervel (1996)

Outro historiador da educação, Francisco Pinhal (1998), afirma que em 1825 tentava-se organizar o ensino de latim e das humanidades na Espanha. Nesse momento, a concepção da educação como um serviço público ia se concretizando lentamente diante da tradicional e forte presença da Igreja.

O autor destaca o “aspecto disforme e caótico” que caracterizava o ensino secundário no século XIX. Sob a denominação de secundário, colocavam-se “aquellas enseñanzas que, dando por supuestas las primeras letras, no llegan a la categoría universitaria” (Pinhal, 1998, p.227), ou seja, compreenderia um nível intermediário, mas, ainda, não bem delineado, congregando diferentes instituições escolares. Contudo, um caráter de diferenciação era o ensino de latim. Afirma Pinhal nesse sentido:

Finalizados, con mayor o menor fortuna, los estudios de primeras letras, el niño que deseaba adquirir una mayor cultura había de iniciar, necesariamente, el aprendizaje de la lengua latina. La causa no era otra que la de ser éste el idioma culto por excelencia, obligatorio en libros de texto y aun en la vida escolar, tanto en las aulas como en los ejercicios públicos. (Pinhal, 1998, p.228)

O latim possuía uma forte presença nos programas de ensino devido à sua reconhecida importância no meio intelectual. Todavia, Pinhal (1998) afirma que essa posição do latim não configurava uma questão consensual. O autor destaca a existência de um amplo debate em torno do ensino do latim em detrimento do “castellano” e vice-versa. O latim era a língua usada majoritariamente nas universidades e havia vários preceptores de alunos que, também, o ensinavam. Algumas pessoas defendiam a permanência do latim, dada a sua tradicional importância e a possibilidade, através dele, de acesso mais fácil aos textos clássicos; porém, havia aqueles que advogavam a ampliação do uso do “castellano” como forma de propagar a língua nacional.

A discussão em torno do latim passava também pela questão religiosa, pois o latim era a língua oficial da Igreja e, por conseguinte, adotada nas instituições de caráter religioso, gerando conflitos. Um relatório de uma Universidade espanhola, citado por Pinhal (1998), assim era finalizado: “El empleo de instruir a la juventud no es instituto de Religión alguna”.(Pinhal, 1998, p.230) Logo, as escolas deveriam ser laicas e, dessa maneira, adotar a língua nacional e não a oficialmente utilizada pela Igreja.

Após a expulsão dos Jesuítas, a questão se acirrou. No século XVIII, afirmava o político liberal Manuel José Narganes:

No hay cosa mas perjudicial que los tales estúdios de latín, que se hallan en todos os pueblos de España, la facilidad que tales estudios dan a los padres de destinar a sus hijos al clero o al claustro, haciendo que se aumenten estas dos clases, con perjuicio de las de los artesanos y labradores. (...) El buen legislador deberá aumentar cuanto pueda los maestros de ciencias útiles, y disminuir hasta la extinción los estudios inútiles y por consiguiente dañosos (Pinhal, 1998, p.231)

O debate acerca do caráter preparatório do secundário para o ensino superior, baseado em disciplinas literárias - sendo o latim a principal - por um lado, e da disseminação de outras áreas menos tradicionais, mas cada vez mais necessárias como as ligadas ao campo técnico, por outro, circunscrevia um ambiente conturbado e de constantes indefinições. No entanto, o predomínio de uma estrutura, denominada por García (1998), assim como por outros autores, como sendo tradicional, reforçava, segundo a mesma autora, a diferenciação social, contrária aos pressupostos propagados pela Revolução Francesa. Afirma García:

Ciertamente que esa diferenciación en dos modalidades de estúdios, en el nivel educativo secundario, fue en cierta forma consecuencia de una realidad sociológica desarrollada precisamente a raíz de los acontecimientos del último periodo revolucionario, en que la burguesía, por otra parte protagonista de la Revolución, asumió su papel de clase directora y proyectó un sistema educativo donde los estudios filofóficos y jurídicos, anclados en la más pura tradición, siguieron identificándose con los conocimientos propios de los hombres que aspiraban a dirigir a la sociedad. (García Gómez, 1998, p.7-8)

Segundo a autora, até 1845 vigorava na Espanha um ideário em torno da chamada “segunda enseñanza” que deveria “abrazar los conocimientos generales que constituyen la civilización de una Nación, y preparan a los adultos para todas las ocupaciones de la vida social y para entrar con aprovechamiento al cultivo de una ciência o arte em particular.” (García Gómez, 1998, p.8). Todavía, a partir do ano de 1845, optou-se por dividir a “segunda enseñanza” em dois níveis: o elementar e o de aplicação, o que implicava em uma diferenciação na finalidade educativa da “segunda enseñanza”: a elementar deveria ser geral, oferecendo uma variedade de conhecimentos indispensáveis a toda pessoa bem educada; a de aplicação deveria ser composta de estudos mais específicos, ao final dos quais, os alunos poderiam receber um certificado de “peritos na carreira a que haviam se dedicado”. Porém, somente os “estudios gerais” – elementares- possibilitariam ao aluno o título de Bacharel em Artes que compunha o caminho para a universidade.

Em fins do século XIX, sob influência do pensamento liberal, houve tentativas de se empreenderem políticas objetivando promover a universalidade, a obrigatoriedade e, ainda, a uniformidade da “segunda enseñanza”, favorecendo um ensino marcado pelo caráter técnico-científico, em que, por exemplo não seria obrigatório o ensino do latim. Durante o século XX, houve variações entre a tendência de caráter mais liberal e a tradicional em que a cultura latina detinha destaque.

Esses aspectos mostram-nos, como enuncia García Gómez (1998), que a indefinição dos objetivos acerca dos estudos secundários fazia-se presente em diferentes instâncias, o que inclui a confecção de seu currículo.

Los Planes de Estudios que trataron de reglamentar la enseñanza secundaria, estructurado el sistema educativo en España, fueron variando al compás de las distintas concepciones que desde la teoría educativa o desde el discurso político enmarcaban este nivel de conocimientos. Iniciándose una verdadera disputa en que el término ‘Humanidades’, como sinónimo de estudios con predominio de contenidos literarios, se iba a contraponer a ‘estudios científicos’, en clara alusión a los contenidos marcados por el pensamiento positivista.” (García Gómez, 1998, p.9)

De maneira geral, para García Gómez (1998) todas essas indefinições em torno da organização do ensino secundário relacionam-se à dificuldade em se demarcar sua finalidade educativa: deveria preparar para a universidade, oferecendo uma cultura geral útil à “civilização da nação”, ou deveria, ele mesmo, já oferecer uma formação profissional para o aluno. Essa indefinição implicava em outras como o público a que se destinaria, a organização do currículo, dentre outras que certamente oscilariam de acordo com a finalidade formativa de tal nível de ensino.

Em outro país, Portugal, temos, segundo Áurea Adão (1999), que em 1820<sup>21</sup> vigorava ainda “o sistema de aulas secundárias oficiais” criado pelo Marquês de Pombal, no século XVIII. Esse sistema funcionava precariamente não alcançando resultados satisfatórios. A autora destaca que, dentro da efervescência política vivida por Portugal naquele momento<sup>22</sup>, foi discutida em 1822 a necessidade de se organizar a instrução nacional. O ministro do reino reivindicava em seu relatório anual:

a instituição de escolas úteis, e a direcção dos estudos e costumes públicos, porque sent[ia] a necessidade de homens hábeis para os empregos, de multiplicar, aproveitar os recursos nacionais e, finalmente, de obstar ao

---

<sup>21</sup> Momento onde Portugal passava pela Revolução Liberal do Porto

<sup>22</sup> Sobre o assunto, ver Adão, 1999, p.1.

progresso da desmoralização, que sendo em última análise filha da ignorância deve ser atacada na sua origem.” (Apud Adão, 1999, p.2).

Apenas em 3 de março de 1836, foi apresentado um primeiro projeto de reforma para o ensino primário, considerado o “maior elemento de liberdade”. Nesse momento, destacou-se ainda o “atraso da instrução secundária, uma parte interessantíssima da instrução pública de que dependem inteiramente os bons resultados da instrução superior”. (Adão, 1999, p.2) Diante disso, elaborou-se, também, um projeto referente ao ensino secundário, porém os projetos, tanto o relacionado à escola primária quanto à escola secundária, não foram julgados devido a questões políticas: a eclosão de uma revolução em julho de 1836.

Adão (1999) afirma que o ensino secundário tinha como objetivo central a preparação “básica e indispensável para o ingresso nos estudos superiores”. Contudo, igualmente, deveria proporcionar “conhecimentos científicos e técnicos, necessários aos *usos da vida* no ‘estado actual das sociedades’, para as ‘grandes massas de cidadãos’ que não pudessem dar continuidade em uma formação acadêmica.” (Adão, 1999, p.3 grifos meus). Ao afirmar a importância do secundário na formação do indivíduo para os “usos da vida” é remetida ao secundário, ainda, uma finalidade formativa. Além disso, ao mencionar sua utilidade para aqueles que não teriam condições de continuar seus estudos, o secundário é apresentado como um nível de ensino não voltado exclusivamente para o preparo às academias. No entanto, era a sua condição de preparatório que predominava.

Com o objetivo de se alcançarem as duas finalidades educativas, foi elaborado um “plano curricular” para além das cadeiras de latim, grego, retórica ou aritmética. Ambicionando o “aperfeiçoamento das artes e o progresso da civilização material do país”<sup>23</sup>, acrescentaram-se no currículo cadeiras de caráter científico e algumas línguas vivas.

Áurea Adão (1999) observa que mesmo com as iniciativas reformistas, dados os problemas vividos internamente pelo país, como crise econômica e instabilidade política, entre 1837 e 1844, poucos liceus se mantiveram funcionando. Além disso, eles, assim como as “aulas de ensino secundário dispersas”, ainda eram pouco freqüentados .

Em 1844, foi promulgado um projeto de reforma do ensino secundário por Costa Cabral. Esse projeto, segundo Adão (1999) “limitou os objectivos do ensino dos liceus

à preparação para o acesso ao ensino superior, à carreira eclesiástica e à formação para o desempenho de cargos públicos”. (Adão, 1999, p.5) Essa reforma, assim como as anteriores, não definia, a princípio, a duração do curso nem a distribuição das cadeiras por anos. Essa definição se concretizou posteriormente, ainda no mesmo ano, através de regulamentos mais específicos, uniformes para todos os liceus, onde se definiam os programas e os métodos de ensino a serem desenvolvidos. Porém, na década de 1850, mesmo diante de uma certa melhora na estrutura e organização dos liceus, eles continuaram possuindo uma baixa frequência. Segundo Adão (1999), continuava-se a afirmar “com insistência que os estabelecimentos de ensino secundário nunca progrediriam se o seu curso não fosse, de facto, exigido como preparatório indispensável para a entrada na Universidade e em todas as outras escolas superiores (...)” (Adão, 1999, p.6).

Jorge do Ó (2003), em estudo sobre o “ensino liceau” português, afirma que a reforma promovida em 1844 criou duas categorias de alunos os “ordinários” que deveriam seguir o curso secundário e os “voluntários” que poderiam se matricular em disciplinas isoladas.

Durante a segunda metade do século XIX, foram-se consolidando adentro do sistema, e nele criando as mais fortes raízes, as posições de quem beneficiava do facto do ensino se fazer por disciplinas independentes, tanto em relação aos estudos em cada um dos anos lectivos como ainda ao curso completo. Ora, o aberto regime de frequência e os exames isolados ‘facilitaram a instituição de um grande número de colégios que procuraram fazer a sua reputação com as numerosas aprovações obtidas.’” (Do Ó, 2003, p.208-209)

Além disso, um outro problema apontado pelo autor refere-se a não- exigência de idade mínima para a realização dos exames. Dessa maneira, vários meninos, ainda muito novos, submetiam-se aos exames e, devido a essa condição, não eram aprovados.

Esse autor analisa, ainda, que os colégios apresentavam dificuldades como as más condições físicas e, principalmente, problemas relativos ao mau comportamento dos alunos. Uma das causas da grande reincidência desse problema seria o fato de o comportamento dos alunos não exercer influência na sua aprovação final. Dessa maneira, a formação moral do aluno era por muitas vezes abandonada, sendo “fundir saber e ser a grande batalha do futuro”. (Do Ó, 2003, p.221)

---

<sup>23</sup> Preâmbulo do decreto de 17 de novembro de 1836, apud Adão, 1999, p.3

Com a estabilidade política da década de 1850, a instrução contou com algumas melhoras, em 1860 muitas das antigas solicitações foram atendidas como a uniformização dos compêndios e a promulgação do regulamento do “ensino liceau”, introduzindo a seqüência dos estudos. Foi definida a duração do curso em cinco anos e a divisão das disciplinas no decorrer desse período. Procurou-se, assim, “(...) ordenar os estudos de modo a promover o progressivo desenvolvimento das faculdades do espírito dos alunos que cursam os liceus, dando-lhes ao mesmo tempo sólidos conhecimentos em letras e ciências.” (Adão, 1999, p.8) A grade curricular voltou a contar com dez disciplinas, havendo, pela primeira vez, uma separação entre as cadeiras de ensino de ciências e os estudos clássicos e a idade para entrada no primeiro ano ficou definida em dez anos. Desenvolveram-se aspectos relativos à disciplina escolar, aplicáveis a todos os liceus, entendendo-se que estes estabelecimentos não deveriam apenas instruir, mas “igualmente serem quanto possível na falta de internato, estabelecimentos de educação.” (Adão, 1999, p.8) O regulamento apresentava, ainda, disposições sobre o funcionamento das aulas, os métodos de ensino e o uso dos compêndios.<sup>24</sup> Na discussão sobre a uniformização dos compêndios, percebe-se uma preocupação com a escolha criteriosa desses livros, uma vez que o uso adequado dos mesmos seria muito importante para a boa educação moral da juventude.

Nas décadas de 70 e 80 do século XIX, presenciavam-se em Portugal críticas à organização do secundário e muitas modificações eram ambicionadas

(...) cada vez mais vozes se uniam à volta da defesa de um plano de ensino que ordenasse e amparasse a progressão ao longo do curso liceau, reduzindo todo o vasto leque de saberes escolares (...) à unidade e à aptidão particular de cada um dos alunos. Ordem e unidade serão talvez as palavras que melhor resumem a vontade de mudança sentida pela comunidade pedagógica. (Do Ó, 2003, p.224)

Apesar desse contexto, Áurea afirma que os decênios de 1860, 1870, 1880 não representaram de fato um avanço na organização do secundário português, tampouco uma ampliação da freqüência neste nível de ensino, ao contrário, ela continuava em declínio. No decorrer desses anos, inúmeras reformas foram implementadas sem, contudo, atingir significativos resultados.

Uma das questões mais discutidas então era a finalidade do ensino liceau que, na prática, servia apenas como preparatório dos estudos universitários, com

---

<sup>24</sup> Sobre o assunto, ver Adão, 1999, p.8-9

uma característica quase exclusivamente teórica, deixando, por isso, de habilitar as novas gerações com os conhecimentos necessários para o bom desempenho dos diversos ramos da actividade nacional (...). (Adão, 1999, p.11)

Com essa estrutura, o ensino liceau tinha como clientela uma pequena parcela da população composta, sobretudo, pela classe média. As escolas particulares ofereciam os certificados necessários ao ingresso no ensino superior em curto período de tempo e, segundo alguns autores da época citados por Adão, de maneira bem mais fácil. Para muitos, essa condição seria uma das principais causas da desvalorização do secundário oficial.

Jorge Do Ó (2003) destaca durante o século XIX a grande instabilidade em torno do secundário português: a situação era complexa e havia muitas críticas à organização vigente. Segundo o autor, duas vias problemáticas se alimentavam:

A legislação permitia que o ensino privado pudesse crescer sem qualquer controlo e, por outro, a pressão social para que se não perdesse muito tempo com os estudos liceais era enorme, escolhendo os alunos a preparação para o exame de várias disciplinas no colégio particular, que a prometia rápida e segura, a fim de ingressarem no ensino superior. (Do Ó, 2003, p.205)

O posicionamento das famílias frente ao papel que deveria ocupar o ensino secundário, também contribuía para a sua desvalorização: os pais dos alunos pareciam satisfeitos, afirma Do Ó (2003), com uma formação “assaz rápida” oferecida pelo regime de disciplinas. Nesse sentido, o autor distingue instruir de educar “as famílias não viam com bons olhos a intromissão do Estado Liberal em matéria de educação do corpo e, muito menos, do espírito.” (Do Ó, 2003, p.207)

Em 1876, no governo de Rodrigues Sampaio, com o objetivo de fazer da instrução secundária “(...) algo que possa ser útil e proficuamente corresponder às actuais exigências da civilização, tanto na parte relativa aos estudos literários ou especiais, como no que respeita aos estudos científicos e de aplicação” (Adão, 1999, p.12), organizou-se uma comissão especial, composta por grandes nomes, destinada a realizar um profundo estudo para fundamentar a reforma do secundário. Foi realizado o estudo proposto e pensada a reforma, porém, com as mudanças governamentais, as medidas não chegaram a atingir grande êxito.

Adão (1999) afirma que somente nos anos 80 os

objectivos do ensino liceau ficaram clarificados. Ou seja: 1º difundir os conhecimentos gerais indispensáveis para todas as carreiras e situações sociais; 2º Preparar para a admissão nos estabelecimentos de instrução superior e nos cursos técnicos, fins estes inscritos no diploma de 14 de junho de 1880, assinado por José Luciano de Castro. Por outro lado, a reestruturação do ensino, em moldes modernos veio a ser definitivamente autorizada com as reformas Jaime Moniz, quinze anos depois de ter sido desenvolvido um trabalho sério pela Comissão de 1876, o qual, estou certa, foi contributo importante para aquela reforma. No início do século XX, são os próprios professores que reconhecem: ‘Se a reforma de 1880 tivesse sido mantida nos seus fundamentos e apenas evolutivamente modificada, teríamos avançado quinze anos no progresso da instrução secundária em Portugal.’ (Adão, 1999, p.16)

Para Jorge do Ó (2003) essa reforma

Subscrita por quem desta forma articulou os princípios básicos de um ensino secundário que tivesse por fim o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos, através da aquisição metódica e progressiva dos vários saberes disciplinares, a reforma de 1894-95 marcou o ‘começo de um novo período na evolução da instrução secundária portuguesa’ e representou ‘o facto mais importante da sua história desde a fundação dos liceus, em 1836.’ (Do Ó, 2003, p.234)

## **Consonâncias e dissonâncias em torno do secundário: sua finalidade educativa**

De forma geral, percebemos que o secundário europeu constituiu-se diante uma ampla discussão acerca da sua utilidade e, também, do público ao qual deveria se destinar. É possível constatar que a principal dificuldade na organização do secundário dizia respeito à definição de sua finalidade educativa. Esta sofreu variações desde a origem desse nível de ensino, sendo ponto de amplas discussões e debates. No entanto, a caracterização dos estudos clássicos de inspiração no modelo francês, ou seja, um secundário longo, com ênfase nas disciplinas humanistas, grande carga de latim, de caráter geral, não profissional, mas ao mesmo tempo voltado para a preparação ao ensino superior, foi o que predominou em várias localidades, mesmo sob constantes críticas.

Um importante aspecto dos debates refere-se ao currículo a ser adotado no ensino secundário, principalmente no que diz respeito à importância remetida ao latim. Afirma Caron (1996) sobre o assunto “Quanto às matérias ensinadas, sabe-se da preeminência absoluta das humanidades e das letras, herdada da *ratio studiorum* dos

jesuítas. Na Europa, todos cultivam essa herança greco-romana que produz uma cultura européia, um sinal de vinculação a uma classe social.” (Caron, 1996, p.159) O latim, devido a sua importância no meio erudito, era visto como uma língua relevante na formação do homem bem educado. Todavia, sua indissociável relação com a igreja era um dos fatores de maior crítica em relação à sua permanência nos currículos dos colégios.

No século XIX, o pressuposto da laicidade da educação apresentou-se de maneira muito forte. Diferentemente das instituições escolares do Antigo Regime, a educação deveria ser balizada nos conhecimentos científicos, na razão e não na moral religiosa. Essa formação religiosa deveria ficar a cargo da família, enquanto as escolas se responsabilizariam pela formação do cidadão.

Além da questão religiosa, criticava-se, também, a ênfase dada ao latim em detrimento das línguas nacionais, ou vulgares, como Pinhal (1998) destacou no caso espanhol. No momento em que os Estados, sob inspiração do modelo liberal, estavam se fortalecendo, era necessário disseminar a nacionalidade. O aprofundamento do estudo das línguas nacionais era fundamental para essa unidade, premissa esta constituidora do iluminismo. Carlota Boto (1996) afirma que, para D’Alambert, (1717-1783) um dos maiores problemas da educação no iluminismo seria fazer com que a juventude falasse e escrevesse bem a própria língua; questionava-se mesmo a utilidade das línguas mortas. A ênfase nas línguas nacionais adquire uma enorme importância no debate de constituição das nações como aspecto favorecedor da homogeneização cultural.

Nessa mesma direção, Elias (1994) enfatiza que, a partir do século XVIII, algumas vertentes das elites, cientes da sua condição de civilizadas, detectaram a necessidade de se ampliar esse processo a toda a nação. De acordo com Veiga (2002a)

Transformar uma nação turbulenta em um povo pacífico, perigoso apenas para seus inimigos – esse era o ideal a ser perseguido pelos monarcas- tal concepção é tomada como um programa de reforma que iria culminar, no século XIX, com a auto imagem dos países europeus em relação a outras sociedades, às quais cabia civilizar. Com as mudanças políticas do século XIX, Elias observa (...) [ a produção] de um novo movimento na medida em que terminada as formas absolutistas de poder, é o auto-controle que se absolutiza – as injunções e proibições sociais tornam-se cada vez mais parte do ser (...) (Veiga, 2002a, p.12)

Uma das maneiras de se alcançar essa “pacificação” interna e a propagação dos valores civilizados seria através da expansão da escola. Segundo Cambi (1999), a

“pedagogia e a educação afirmaram-se como setores-chave do controle social e, portanto, do projeto político e da própria gestão do poder social” (Cambi, 1999, p.407) no século XIX. A defesa da ampliação da escola faz-se presente nos mais diversos lugares, todavia, percebemos uma diferenciação nesse processo escolar: a escola primária deveria ser universal, como diriam os franceses, todos deveriam ter acesso, pois era condição mínima da aprendizagem da cidadania, porém, sobre o ensino secundário a questão não era consensual.

O secundário era visto por muitos como um aprofundamento interessante a grupos determinados da sociedade, seja pelo seu currículo mais elaborado, composto de uma erudição desnecessária às classes mais baixas, seja pelo caráter preparatório à universidade, nível último da instrução restrito à minoria da sociedade.

O próprio caráter generalista do secundário, sua desvinculação de uma formação profissional, reforça essa concepção, como afirmam vários autores, pois, poucas famílias teriam condições de manter seus filhos estudando por muito tempo. Esse ideário já estava presente desde o século XVIII, sendo reafirmado por Condecert, tendo em vista as diferenças naturais das habilidades dos indivíduos.

Discutindo o acesso às escolas primárias e secundárias, Caron (1996) declara sobre estas últimas

(...) ‘esse todo poderoso império do meio’, como dizia Lucien Febvre: em uma época em que o ensino superior é reservado apenas a uma elite muito restrita de amadores ou de futuros profissionais, o ensino secundário aparece de fato como laboratório em que se elabora a formação das futuras gerações de notáveis.(Caron, 1996, p.145)

Percebemos, ao analisar os três casos, francês, espanhol e português, uma constante variação na organização do secundário: ora enfatizando o conhecimento científico, ora as humanidades; a defesa de sua função preparatória, pois seria essa a sua utilidade, ou a idéia de que seria o fechamento de um ciclo formativo junto à escola primária; a necessidade, ou não, de ampliar o acesso; a organização do currículo; a precariedade de algumas instituições devido ao não-reconhecimento de sua importância. Todos esses fatores apontam a uma questão maior, segundo García Gómez (1998): qual a finalidade educativa do secundário? A dificuldade em se definir essa função, segundo a autora, exercia grande influência na concepção de o que compreenderia o secundário. Deveria simplesmente preocupar-se com a preparação para a Universidade? Ou deveria encerrar um ciclo formativo junto ao ensino primário. Ou

ainda, deveria satisfazer às duas premissas. Deveria oferecer uma formação profissional, atendo-se, assim, às classes trabalhadoras? Ter clareza dessa finalidade facilitaria a definição do público a que o secundário se destinaria, qual seria a sua organização curricular mais adequada e, ainda, qual lugar ocuparia na formação da juventude.

Tendo em vista os três casos, podemos apontar alguns fatores para a elucidação das questões. Primeiramente, como afirma Durkheim (1995), o secundário nunca teve uma função profissional, seu caráter geral estava fixado desde o início. Muitos remetem a essa condição a responsabilidade do caráter elitista do secundário. Todavia, diante das várias críticas, o secundário nos três casos apresenta-se como oferecedor de uma formação geral.

Um outro aspecto a ser enfatizado refere-se ao público atendido pelo secundário, ou seja, os filhos das elites. Oficialmente, o secundário era um nível de ensino aberto a todos aqueles que tivessem condições de frequentá-lo, porém poucos tinham condições de frequentá-lo até o fim. Essa situação reforçava o caráter distintivo do secundário. Além disso, o temor da ampliação de uma educação mais elaborada às classes populares incomodava os grupos dirigentes.

A sua vinculação às universidades, existente desde a origem dos colégios, também não pode ser negligenciada. Durkheim (1996) afirma que os laços que uniam os colégios às universidades eram tão fortes que jamais seriam quebrados. De fato, percebemos essa relação de maneira muito intensa nas realidades estudadas. Seja de forma direta ou indireta, o secundário fornecia as bases para o ensino superior.

Finalmente, a ênfase na formação do cidadão mostra-se de maneira clara tanto na França, quanto em Portugal e Espanha. Isso se refere, portanto, à preocupação em formar o homem bem educado, civilizado, apto a ocupar cargos públicos, enfim, homens úteis a si e também à nação a que pertencem. É possível que as questões que permearam a função social do ensino secundário estivessem intimamente relacionadas à necessidade das elites de controlar os processos de distinção social, ou ainda à hierarquização das condições de cidadania dos jovens. No lento processo de elitização dos colégios, aliado ao processo de produção da juventude como tempo geracional, esteve, também, a produção da inserção diferenciada dos jovens no processo de constituição das cidadanias.

Diante desse contexto geral, perguntamo-nos como se organizava o secundário brasileiro no século XIX e sob quais pressupostos ele se afirmava.

## Capítulo II

### **A construção da nacionalidade e a organização do secundário brasileiro.**

No Brasil pós independência (1822), urgia a necessidade de se produzir a nação mediante a instituição do Estado Nacional Brasileiro, composto por um vasto território marcado pela heterogeneidade e predominância da regionalização. Na construção discursiva das elites, era preciso criar, então, laços identitários, garantir a unidade nacional e desenvolver no povo o sentimento de brasilidade. Estabeleceu-se no país uma monarquia constitucional, associada à Igreja, com manutenção das relações escravistas, constituída por uma sociedade desigual e hierarquizada, na qual as relações clientelísticas marcavam as diversas esferas constituintes da sociedade<sup>25</sup>.

Segundo José Murilo de Carvalho (1999), uma das preocupações das elites políticas imperiais era a sobrevivência do país unificado e a organização de um governo que mantivesse a ordem social.

O Brasil apresentava a face externa de um país organizado em modelos europeus, com uma monarquia constitucional, um rei jovem, culto, um congresso eleito, partidos políticos, códigos legais avançados, um judiciário organizado nacionalmente. A face interna estava longe de corresponder a essa imagem externa. A nação brasileira ainda era uma ficção. (Carvalho, 1999, p.237)

Diante do complexo quadro que caracterizava o Império brasileiro, Carvalho (1999) apresenta uma das questões que preocupavam as elites brasileiras: “Como fazer uma população dispersa, mal unida por lealdades locais e provinciais, sentir-se parte de uma comunidade política chamada Brasil?” E interroga: “Qual foi a estratégia da elite imperial para conseguir este objetivo?” (Carvalho, 1999, p.237). O autor afirma que para a elite, uma medida pertinente seria a manutenção da monarquia. Todavia, esse

sentimento monarquista da população não significava necessariamente sentimento de brasilidade (...) Para que se transformasse em patriotismo era

---

<sup>25</sup> Sobre as relações clientelísticas que marcaram a sociedade imperial brasileira, ver Richard Graham (1997).

necessário que se vinculasse à figura do monarca como chefe da nação. O que seria de se esperar, então, da parte da elite, era uma ação pedagógica, dirigida à população, que buscasse identificar a monarquia ao Imperador e este à nação. (Carvalho, 1999, p.239).

No entanto, segundo Carvalho (1999), quase nada foi feito no sentido de ampliar a identificação povo-monarquia, até mesmo o uso de símbolos cívicos clássicos como hino e bandeira, não se efetuou de maneira eficiente. A ampliação da escolarização seria uma outra possibilidade, todavia, também não foi realizada de modo eficaz devido à ausência de um projeto educacional amplo de integração nacional.

De acordo com Ilmar Mattos (1994), no momento de consolidação do Estado brasileiro “era preciso que os homens livres do Império tanto se reconhecessem, quanto se fizessem reconhecer como membros de uma comunidade- o mundo civilizado, o qual era animado, então, pelo ideal de progresso” (Mattos, 1994, p.11). Nesse momento, termos como civilização, utilidade, luzes, razão e progresso ganhavam destaque nas falas da elite imperial brasileira e caminhavam junto com a defesa, por parte de alguns, da ampliação e organização da educação como maneira eficaz de garantir e propagar esses valores, tão caros à modernidade. Para além do ler, escrever e contar, o ensino da língua nacional, suplantando linguagens regionais, era vislumbrado como aspecto de grande relevância para a própria constituição da unicidade.

Dessa maneira, a instrução deveria permitir, ou dar condições à população de se colocar ao lado das nações civilizadas a partir da “difusão das Luzes”, superando o passado arcaico do período colonial, onde o Brasil não era ainda um Estado soberano.

Ao longo do período imperial, desenvolveu-se no discurso das elites dirigentes de várias províncias um intenso debate acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas ‘camadas inferiores da sociedade’. Nesse sentido, foi considerável a atividade legislativa das Assembléias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar, como nos informa Faria Filho (2000). Mesmo com essa ampla discussão e as iniciativas de algumas províncias, muitos problemas apresentavam-se diante da ampliação da escola de uma forma geral: questões políticas, culturais, as profundas desigualdades sociais, etc.

Dadas as dificuldades enfrentadas pelas províncias na implementação de suas propostas em torno da educação e, ainda, o reconhecimento dessa como aspecto fundamental para a concretização do Estado brasileiro, por muitas vezes, as elites provinciais reivindicavam ao governo central uma maior interferência na regência da

educação a fim de garantir sua organicidade. “A escolarização no mundo moderno, faz-se a partir dos agenciamentos de dar a ver e fortalecer as estruturas de poder estatais podendo, mesmo, ser consideradas como um dos momentos de realização dos estados modernos.” (Faria Filho, 2000, p.146)

Na representação das elites imperiais, o convívio com a “desordem” no Império era constante. Esse contexto instável era constituído pelos diversos conflitos ocorridos nas províncias, mas, principalmente, por uma situação cotidiana de pessoas sem trabalho e não envolvidas na sociedade brasileira, excluídos da, denominada por Ilmar Mattos (1994), “boa sociedade”.

Acreditava-se, segundo Mattos (1994), que significativa parte dessa desordem presente no Império advinha da falta da instrução, ou melhor, da educação. Nesse sentido, Mattos recorre a outro autor que afirma: “É preciso, portanto, juntar à instrução primária a educação, educar o povo, inspirar-lhe sentimentos de religião, moral. Melhorando-lhe assim pouco a pouco os costumes” (Apud Mattos, 1994, p.251). Educar compreendia civilizar de modo a garantir a convivência social calcada na ética e na moral, formar a conduta, o caráter dos sujeitos tendo como base a disseminação dos bons costumes.

Mattos (1994), discorrendo acerca da província Fluminense por volta das décadas de 40 e 50 do século XIX e a presença dos “saquarema”<sup>26</sup> no poder, mostra as diferentes preocupações que envolviam os legisladores à época. O autor destaca que sob o comando de Paulino José Soares de Souza, ex-ministro da Justiça do Império, foi realizado o 1º recenseamento da província, em 1840, como uma tentativa de conhecer as pessoas que a constituíam.

Tendo como referência o estabelecimento de uma relação entre extensão do território/população reduzida, por uma parte, e ausência de civilização/desordem, por outra, procurava-se conhecer mais profundamente aqueles indivíduos que eram apontados como os promotores da desordem, assim como os meios para melhor controlá-los e circunscrevê-los. (Mattos, 1994, p.242).

Mattos (1994) destaca as idéias acerca da educação presentes na Província Fluminense, pois corroboravam a grande expectativa em torno da expansão da educação como meio de propagação dos preceitos civilizados e, assim conseguir manter a

---

<sup>26</sup> O autor entende como “tempo saquarema” o período compreendido entre 1834 e o final dos anos sessenta. Para maiores detalhes, ver Mattos, 1994..

ordem, atingir o progresso. Nas palavras de Joaquim José Rodrigues Torres, um presidente dessa província: “os conhecimentos que aí se adquirem são indispensáveis não só para tratar dos negócios domésticos, mas ainda para bem desempenhar todos os deveres do cidadão (...)”. (Apud Mattos, 1994, p.245). A necessidade de se constituir cidadãos conscientes de seus deveres, era o principal fundamento da defesa da ampliação da escola. Os indivíduos não cômicos de seus deveres seriam, para as elites, os responsáveis pela promoção de conflitos e a manutenção da desordem no cotidiano imperial.

Em outro relatório, citado por Matos (1994), afirmava o Ministro da Justiça, em 1841, sobre um conflito no Sertão do Brasil, ocorrido em meados do XIX – um exemplo de fato perturbador da ordem- “(...) naqueles Sertões, rebelava-se uma massa enorme de homens ferozes, sem moral, sem religião e *sem instrução alguma*, eivados de todos os *vícios da barbaridade!* (...) Nem o sexo, nem a idade, nem a propriedade, nada respeitavam!” (Apud Mattos, 1944, p.105 grifos meus)

Mais tarde, quando do desfecho da Revolução Praieira (1848-1850), o presidente da província pernambucana afirmava que “certas noções, certas práticas e sentimentos (...) devem ser gerais assim para as primeiras como para as classes superiores da sociedade. É essa instrução comum, essa identidade de hábitos intelectuais e morais que constituem a unidade e a nacionalidade” (Apud Mattos,1994, p.245). Os dizeres dos dois presidentes mostram como a relação entre a educação, formar o cidadão e garantir a ordem, era estreita: esse cidadão entendido como homem capaz de administrar o seio doméstico e, também, de agir na esfera pública seria constituído através da educação. Ainda na fala do presidente da província fluminense, Joaquim José: “fora uma tirania que o Estado impusesse aos seus membros obrigações sem lhes dar ao mesmo tempo meios de a bem conhecer e cumprir” (Apud Mattos, 1994, p.245), ou seja, antes de exigir dos sujeitos um comportamento adequado ao convívio social, o Estado deveria ter educado, preparado sua população para exercer a cidadania. O presidente remete aqui ao governo central a responsabilidade de promover a civilização já que esta se relaciona diretamente com a manutenção do estado nacional. Como afirma Norbert Elias (1994), a partir do momento em que o Estado detém o monopólio da tributação e da força física, as relações entre as pessoas mudam no sentido de estabelecer as bases para o convívio social civilizado. Ou como afirma Mattos,

difundir a civilização consistia, (...) [em] garantir a adesão a uma Ordem. (...), manter a Ordem e difundir a Civilização (...) impunham, assim, àqueles que pretendiam exercitar uma direção o estabelecimento de nexos com as famílias que compunham a ‘boa sociedade’, assim como embora secundariamente, com aqueles segmentos sociais subalternos. (Mattos, 1994, p.269)

Valdemarin (2000) discutindo a reforma de 1881 referente ao voto, na qual reduziu-se a renda mínima, mas foi introduzida a condição de ser alfabetizado para se ter o direito de votar<sup>27</sup>, afirma que o importante de se reter desse debate

(...) é o nexo estabelecido entre educação e cidadania. (...) Numa reedição das formulações liberais estrangeiras, a educação é considerada o atributo imprescindível à cidadania, já que à participação política exigiria, pelo menos em tese, discernimento e acuidade na tomada de decisões, análise criteriosa dos argumentos políticos, etc. (Valdemarin, 2000, p.48)

Em um período de questionamentos da estrutura política vigente e do estreitamento das questões da cidadania e da educação, nasceram e fortaleceram-se projetos que buscavam disseminar a instrução, como nos diz Valdemarin (2000) .

Além da extensão da escolarização a amplas parcelas da população estiveram em pauta, também, as discussões relativas ao ensino secundário. Destaca-se para a discussão dessa modalidade de ensino a longa duração histórica de seu caráter propedêutico, presente desde os tempos coloniais e permanecendo no império e na república.

Essa característica, dentre outros aspectos, esteve fortemente vinculada à cultura escravista, às relações de mercado, à formação da esfera pública e à própria constituição do Estado brasileiro, tal como analisado por Maria Emília Prado (1999) é o “Estado como vocação”, ou ainda com José Murilo de Carvalho (1996) é a “burocracia como vocação de todos.” Entretanto, como demonstraremos aqui, o esforço de alguns setores das elites imperiais e republicanas esteve não propriamente em desfazer-se do destino propedêutico do ensino secundário, mas em disseminar a estrutura escolar como organizadora da mocidade ou ainda, produzir uma nova cultura escolar para esse nível de ensino.

---

<sup>27</sup> “Pela lei eleitoral de 1881, o Império estreita as exigências sobre a qualificação da propriedade e exige dos eleitores a obrigatoriedade de saber ler e escrever. Essas exigências, além de excluir grande parte dos eleitores qualificados, tornaram praticamente impossível a incorporação dos libertos à cidadania.” (Resende, 2003, p.100)

A partir da concepção de Dominique Julia (2001) sobre cultura escolar, podemos afirmar que o propósito das elites era o de estabelecer um conjunto de normas indicadoras dos conhecimentos e práticas de transmissão de saberes necessários à educação da mocidade. Para isso, seria necessária a constituição de espaços e tempos escolares regulamentados, de um corpo de professores e de currículos oficializados. Como veremos, o processo de uniformização do ensino secundário foi marcado por significativas tensões o que pode ser revelado nas várias reformas legislativas.

De acordo com a organização educacional brasileira reafirmada pela publicação do Ato Adicional à constituição em 1834, as instruções primária e secundária deveriam ficar a cargo das Províncias e o ensino superior seria de responsabilidade do governo central. Todavia, segundo Haidar (1972), em estudo sobre o ensino secundário brasileiro durante o Império, o monopólio do governo central sobre o ensino superior acabou fazendo com que esse exercesse “decisiva influência sobre o secundário mantido pelas províncias”. Afirma a autora

Destinando-se precipuamente ao preparo de candidatos para as escolas superiores do Império, o ensino secundário em todo o país, com um ou outro acrescentamento, com uma ou outra lacuna, reproduzia em seu currículo o conjunto de disciplinas fixadas pelo Centro para os exames de ingresso nas Academias. Por outro lado, a avaliação dos candidatos realizada inicialmente junto aos próprios cursos superiores, e, posteriormente, também através dos famosos *exames gerais*, foi tarefa da qual o governo central jamais abdicou. Em tais condições, apesar da descentralização instituída pelo Ato Adicional, mantiveram os poderes gerais, indiretamente, o controle do ensino secundário em todo o Império. (Haidar, 1972, p.19)

Nos anos iniciais do Império, o secundário era oferecido em seminários e em diversas aulas avulsas de latim, francês, retórica, etc. Em Minas, podemos destacar o Seminário de Mariana<sup>28</sup>, o Colégio Caraça e a existência de um grande número de aulas avulsas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio.

Segundo Haidar (1972), foi a partir do Ato Adicional de 1834 que se concretizaram no Brasil as primeiras providências no sentido de promover alguma “organização dos estudos públicos secundários”, nesse momento surgiram os primeiros Liceus provinciais originados da reunião de algumas cadeiras avulsas.<sup>29</sup> Em 1837, o

---

<sup>28</sup> O Seminário de Mariana foi criado em 1750, havendo várias interrupções no seu funcionamento. O Colégio Caraça foi aberto em janeiro de 1822, também com interrupção em suas atividades. (Mourão, 1959)

<sup>29</sup> Podemos citar como exemplos desse tipo de organização o Ateneu do Rio Grande do Norte (1835), o Liceu da Bahia e da Paraíba (1836).

“Seminário de São Joaquim” da Corte, Rio de Janeiro, foi transformado no Colégio de Pedro II.

A criação do Colégio de Pedro II por Bernardo Pereira de Vasconcelos em 1837 cuja inauguração ocorreu em 1838, tinha por objetivo estabelecer um modelo de educação secundária no país. No entanto, fora na verdade “um padrão ideal de ensino”, pois o padrão real definiu-se, durante o Império, pelos preparatórios. A partir dessa iniciativa, temos que em Minas Gerais, a partir da década de 50 do século XIX, ampliou-se significativamente o número de Colégios no intuito de reunir as aulas avulsas.

O Colégio de Pedro II inspirava-se nos moldes franceses, com estudos simultâneos e seriados e um curso regular de 6 a 8 anos, em seu plano de estudos, predominavam os estudos literários e disciplinas como latim, francês e grego, gramática nacional, história, mas havia, também, espaço para as matemáticas, línguas vivas, dentre outras. O aluno que concluísse o curso completo adquiriria o título de bacharel em letras, conquistando assim o direito de se matricular em qualquer uma das faculdades do Império, sem se submeter a outros exames.

Em 1854, como propunha o plano de Couto Ferraz, o Pedro II foi dividido em dois estabelecimentos distintos: o externato que continuou a funcionar no mesmo prédio onde já estava instalado o Colégio e o internato que se transferiu para outra localidade. Entretanto, essa divisão somente se concretizou em 1857. Os estudos, igualmente, foram divididos em dois:

os estudos de primeira classe, realizados em 4 anos ao fim dos quais seria conferido aos estudantes, que não desejassem prosseguir os estudos até o bacharelado, um certificado especial; estudos de 2ª classe, montados sobre os primeiros e cumpridos em mais três anos. O título de Bacharel em Letras seria conferido aos jovens que completassem os dois ciclos, concluindo o curso de sete anos. (...) O curso especial de quatro anos montado pelo regulamento de 1885 procurava conferir aos estudos realizados no Colégio Pedro II a flexibilidade que o habilitaria a preparar para as carreiras comerciais e industriais e para os cursos superiores. (Haidar, 1972, p.115)

A autora aponta para um movimento que também ocorreu nos países europeus, como podemos perceber no primeiro capítulo: a necessidade de fazer com o que o secundário preparasse, igualmente, para outras profissões e não somente para o acesso ao curso superior. Todavia, esse curso especial foi extinto devido ao seu restrito sucesso, reorganizando-se, assim, um curso único de 7 anos, voltado para as Academias.

Em 1870, foram reformados os estudos no Colégio de Pedro II, enfatizando o caráter formativo do secundário. Dizia o ministro do Império à época, Paulino de Souza

a instrução secundária é dos três (ramos da instrução pública) o que mais influi na educação, formando a inteligência e em grande parte o caráter dos que a recebem. Nela não enxergo tamanho alcance pelos conhecimentos que adquire o aluno, como pelo desenvolvimento intelectual e qualidades de espírito que obtém por meio das matérias que o constituem (...) Não importa tanto que nas línguas estrangeiras o aluno obtenha um vocabulário mais ou menos completo, que nas ciências fique com mais ou menos algumas noções, como que consiga o resultado de exercitar, adestrar e alargar o espírito, dispondo-o pela aquisição dos dotes necessários para estudos de aplicação prática. (Apude Haiddar, 1972, p.125).

As palavras do ministro Paulino mostram-nos a advocacia de uma educação que tivesse aplicação prática. Além disso, como irá argumentar José Veríssimo<sup>30</sup> em fins do século XIX, desde o Império já se enfatizava a necessidade de se formar o caráter para a constituição do futuro cidadão. Aos jovens do secundário, já próximos à idade adulta, era imprescindível fornecer essa formação.

O Colégio de Pedro II sofria com a permanência do sistema de exames parcelados<sup>31</sup>. Tal fato era perceptível na queda da matrícula no decorrer das séries: nas iniciais, havia um elevado número de alunos, mas, ao final, o número de bacharéis formados era muito baixo. Na reforma de 1878, ampliaram-se os estudos literários e enfatizou-se a importância da formação científica. Porém, a regularização, novamente, das matrículas avulsas e a possibilidade de prestar “exames vagos” de qualquer disciplina desestabilizaram a estrutura do Colégio diante do aumento da matrícula dos alunos avulsos.

Haiddar (1972) afirma que o ensino secundário provincial não vivenciava grande sucesso, ao contrário, compunha-se, basicamente, das cadeiras necessárias aos exames preparatórios exigidos para o ingresso nas faculdades. Como nos informa a mesma autora, “em todos esses liceus [predomina] um caráter inorgânico, (...) as matérias não eram distribuídas por diferentes anos. Cada aluno estuda o que quer e como quer (...) concluindo os seus estudos no tempo em que pode” (Haiddar, 1972, p.22-23). Pois, na verdade, o objetivo maior era ingressar nos estudos superiores o mais rápido possível.

---

<sup>30</sup> A primeira edição da obra de Veríssimo é de 1890, a segunda, de 1906 e a que utilizamos, de 1985.

<sup>31</sup> Tratava-se de vários exames prestados pelos alunos nas disciplinas exigidas para ingresso nos cursos superiores. Para fazer tais exames, os alunos não deveriam necessariamente cursar o secundário, poderiam adquirir os conhecimentos de outras maneiras.

Além disso, as aprovações fornecidas pelos liceus provinciais nem sempre eram reconhecidas como suficientes para matrícula nas Academias. Ou seja, esses alunos deveriam prestar exames para ingressarem no ensino superior, diferentemente daqueles freqüentadores do Colégio de Pedro II cujo diploma de bacharel dava acesso direto às faculdades, independente de novos exames. Tal fato contribuía em larga medida para a baixa freqüência nos Liceus provinciais. Diante dessa situação, muitos defendiam que o Governo Central assumisse o pleno controle e regência do secundário, para assim dar forma a esse nível de ensino.

Nesse sentido, em um momento de defesa de uma maior centralização, e dadas as deficiências do ensino secundário provincial, “duas soluções de cunho centralizador, porém perfeitamente viáveis do ponto de vista constitucional, foram aventadas: a criação de estabelecimentos gerais nas províncias e a equiparação dos liceus provinciais ao Colégio de Pedro II”. (Haiddar, 1972, p.25) A segunda proposta merece destaque, pois tornou-se uma questão de amplo debate no decorrer da história do secundário brasileiro.

O sistema de equiparação seria uma maneira do governo central controlar o secundário sem, contudo, transpor a autoridade das Assembléias Provinciais. Em uma sociedade onde predominavam as relações clientelísticas, era necessário buscar constantemente um equilíbrio sem, contudo, suplantar a autoridade de grupos políticos locais.

Os liceus que seguissem a organização do Colégio de Pedro II gozariam de algumas regalias e, principalmente, teriam seu diploma reconhecido tal qual ocorria com o emitido pela instituição central. Essa medida dispensaria os alunos dos liceus da realização de novos exames para o ingresso nas faculdades.

A equiparação seria, ainda, uma maneira de uniformizar os estudos preparatórios em todo o país.

No caso especial do ensino secundário, a equiparação dos liceus provinciais, pedida pelos projetos, apresentava-se como a fórmula capaz de promover o reerguimento do ensino secundário provincial, conciliando, de modo satisfatório a ambas as partes e aos interesses do ensino, a interferência do Centro e a autonomia das províncias. (Haiddar, 1972, p.35)

Mesmo com uma radicalização da opinião descentralizadora, a participação efetiva do poder central no desenvolvimento do ensino, em todo o país, foi amplamente reclamada. Contudo, a equiparação demorou ainda alguns anos para se concretizar.

a medida que deveria consagrar e regulamentar a interferência do Centro no ensino secundário provincial, e que não chegou a se efetivar durante o Império, apresentava-se como a única providência capaz de salvar da ruína o ensino público secundário nas províncias, elevando-lhe o nível e revestindo-o de atrativos para os candidatos às Academias.” (Haiddar, 1972, p.37)

O debate sobre a equiparação relacionava-se a um outro aspecto marcante da história do secundário, o sistema de exames parcelados. Na concepção de Haiddar (1972), essa foi uma das principais características da história do secundário durante o Império brasileiro que permaneceu nas primeiras décadas da República. Como o secundário se destinava, para muitos, basicamente à condução ao ensino superior, os exames preparatórios para as matrículas nas faculdades eram na verdade os grandes regentes de tal nível de ensino.

Os exames parcelados possuíam uma precária estrutura de funcionamento, o que dava margem a inúmeras críticas “às queixas contra a desorganização dos cursos anexos que se reduziam a um amontoado de aulas avulsas desprovidos de qualquer estrutura, somavam-se os clamores contra desmandos de professores relapsos e de examinadores inescrupulosos.” (Haiddar, 1972, p.48)

O ensino da Corte foi reformado no início da década de 50 com o Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 17 de fevereiro de 1854. Criaram-se no Rio de Janeiro junto à Inspeção Geral, as bancas de exames preparatórios; a partir de então, instruções especiais regulamentariam minuciosamente a realização de tais provas e a composição das mesas julgadoras, com o objetivo de evitar toda e qualquer fraude.

Notou-se na corte, devido à intensa fiscalização, considerável elevação no nível dos preparatórios com as bancas e o bom funcionamento dessas. Todavia, fica claro em vários relatos<sup>32</sup> que, onde a fiscalização não era tão presente, os exames preparatórios ocorriam sem a mesma retidão, sendo as bancas compostas muitas vezes por indivíduos não qualificados, mas ocupantes de um lugar de destaque na sociedade da qual faziam parte. Em um contexto onde as “boas” relações pessoais e a participação em cargos

---

<sup>32</sup> Ver Haiddar, 1972

políticos ou ligados à esfera pública remetiam *status*, muitos indivíduos não ligados à esfera do ensino desejavam compor as bancas.

Apesar de algumas melhoras promovidas pela reforma de Couto Ferraz, o ensino secundário não sofreu grandes alterações. O caráter maciçamente literário e humanístico dos preparatórios manteve-se, mesmo diante da tentativa de se ampliar a formação científica. Não obstante a existência de um movimento de valorização das ciências e da necessidade de se ampliar o número de cadeiras científicas nos cursos, devido ao fato de que a maior parte dos alunos que se submetiam aos parcelados destinaram-se às faculdades de direito -onde se formava a burocracia estatal e se preparava para o serviço nos cargos públicos- a predominância do caráter humanista e literário se justificava.

Como o meio mais fácil de se alcançar os estudos superiores eram os exames parcelados, o secundário completo se via por vezes esvaziado. Várias tentativas foram empreendidas nas décadas de 50 a 70 do século XIX no sentido de moralizar e garantir a eficácia dos exames preparatórios. Contudo, poucas vezes se falou na exigência do título de bacharel para o ingresso no ensino superior, o que para alguns seria a única possibilidade de organizar o secundário.

Nos anos finais do Império, há que se salientar os pareceres encomendados a Rui Barbosa em 1882 e 1883<sup>33</sup>, nos quais o estudioso analisa a situação da educação no Brasil, propondo uma reforma que abrangesse toda a área educacional, acreditando ser esta imprescindível para o progresso e a estruturação da pátria brasileira.

Segundo Sérgio Buarque de Holanda (1971),

Rui fundamentou seus pareceres não apenas na análise quase exaustiva das deficiências do ensino no país, mas também no estudo da história das teorias e práticas educacionais das nações mais adiantadas e ainda nas contribuições teóricas dos mais eminentes educadores da época. Influenciado por idéias correntes na época, sobretudo em alguns países europeus e nos Estados Unidos, confere à educação papel de fundamental relevo, dentro da sociedade, preconizando a reforma social pela reforma da educação. [Tinha] crença no poder da educação, como meio para promover o progresso do homem e do país". (Holanda, 1971, p.379)

Sergio Buarque de Holanda destaca, ainda, o deputado Ribeiro Andrada, também da Comissão de Instrução, o qual, antes de Rui Barbosa, levantou a necessidade

---

<sup>33</sup> Rui Barbosa, relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados em 1879, elaborou um parecer apresentado em duas partes uma em 1882 e a outra em 1883. Para maior aprofundamento ver Valdemarin, (2000. p.85-86).

de se propagar a educação. Segundo o deputado “um povo bem educado é quase sinônimo de povo livre, bem governado e rico (...). O Brasil não poderia ser feliz enquanto não fosse *educada a sua mocidade*”. (Apud Holanda, 1971, p.380 grifos meus)

Notamos nessa fala a existência de uma expectativa em torno da juventude como aquela que, desde que bem educada, seria capaz de promover o progresso, trazendo a realização da nação brasileira. Nesse sentido, o secundário poderia ser uma possibilidade de “organizar” e educar essa mocidade.

Rui Barbosa salienta a necessidade da reforma: “é que o ensino público está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada; e é que há decadência ao invés de progresso; é que somos um povo de analfabetos; (...)” (Apud Valdemarin, 2000, p.89) Esse limite teria se mostrado já em diversas situações como nos muitos conflitos ocorridos durante a monarquia brasileira. Para Rui Babosa, a instrução deveria ser entendida como o elemento a partir do qual se poderia transformar a sociedade na ordem; uma nação que se presume livre e civilizada deve ser capaz de garantir a ordem interna, o convívio entre cidadãos para assim realizar o projeto da modernidade: a conquista do progresso. Segundo Rui Barbosa,

A nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para crescer, releva instaurarmos o grande serviço da defesa nacional contra a ignorância. (...) Não é que atribuamos à instrução elementar a propriedade mágica de eliminar diretamente a imoralidade de cada espírito, de onde elimine a ignorância. Mas, além de que nada tende mais inspirar o sentido da ordem, o amor do bem, e a submissão às grandes necessidades da vida, do que a noção clara das grandes leis naturais que regem o universo e sociedade (...) (Apud Valdemarin, 2000. p. 91-103)

Essa citação de Rui Barbosa, encontrada em diferentes textos que fazem referência às idéias do autor, demonstra que a escola seria a maneira de sanar a situação que depunha fortemente contra o próprio Estado brasileiro, pois acabaria com a condição ignorante da sociedade responsável pelos males, ou melhor, pelo não crescimento do país.

Todavia, diante de outros assuntos mais emergenciais, nas décadas finais do século XIX, como a abolição da escravidão, a separação da Igreja e do Estado, a

federação e o próprio movimento pela República, a situação precária da educação se apresentou para a República como um dos grandes problemas deixados pelo Império.

No que tange ao secundário, encontramos nas memórias da Faculdade da Bahia, citadas por Haiddar (1972), uma crítica ao sistema vigente. O relator destacava em 1884, a urgência em se transformar os estudos preparatórios, “(...) Às reivindicações da faculdade de medicina baiana, objetivando o fim do sistema de parcelados, somam-se, nos anos precedentes à república, apelos do governo e de todos os interessados na moralização e melhora do ensino secundário” (Haiddar, 1972, p.63) . A partir de então, a exigência do título de bacharel para ingresso no ensino superior, deixou de ser argumento de poucos para ganhar vários adeptos. No entanto, “não havia mais tempo. À República que já se anunciava legava o Império, com o problema da reforma dos estudos secundários que não tivera tempo e condições de empreender, as preciosas lições acumuladas em mais de meio século de experiências malogradas.” (Haiddar, 1972, p.67)

A proclamação da república brasileira (1889) não se efetuou diante de um ideário homogêneo de organização do Estado e, por conseguinte, da sociedade. Como nos aponta José Murilo de Carvalho (1999), encontrávamos vertentes como o “liberalismo à americana, o jacobinismo à francesa e o positivismo”. (Carvalho, 1999, p.35) De qualquer maneira, todos reconheciam a necessidade de se congregarem a sociedade na organização republicana, para além da elite envolvida no processo, objetivando garantir a legitimidade do estado republicano.

Esse envolvimento

(...) não poderia ser feito por meio do discurso, inacessível a um público com baixo nível de educação formal. Ele teria de ser feito mediante sinais mais universais, de leitura mais fácil como as imagens, as alegorias, os símbolos, os mitos. (...) Tratava-se de uma batalha em torno da imagem do novo regime, cuja finalidade era atingir o imaginário popular republicano (Carvalho, 1990, p.10)

Costa e Schwarcz (2000) afirmam que o período no qual foi proclamada a república brasileira, final do século XIX, é também conhecido como a ‘era da ciência’, representando o “momento do triunfo de uma certa modernidade que não podia esperar”. (Costa; Schwarcz, 2000, p.09) O Brasil precisava acompanhar esse movimento, inserindo-se na esfera das nações civilizadas, ambição presente desde o Império e que agora se tornava ainda mais intensa. Com a proclamação da república vinha a expectativa de atingir tal objetivo.

A república representava a modernidade que, enfim, instalava-se no país, tirando-o da 'letargia da monarquia' ou da 'barbárie da escravidão'. Uma verdadeira batalha simbólica é então travada, quando nomes, hinos, bandeiras, heróis e modelos são substituídos (ou alterados os seus significados), com o intuito de marcar a diferença.. (Costa; Schwarcz, 2000, p.27)

A produção de um novo imaginário seria fundamental para a “redefinição de identidades coletivas” na medida em que constituiria a forma mesmo de conceber o mundo pela coletividade. A mudança na organização do Estado trouxe também consigo modificações na estrutura das relações, no modo de vida das pessoas. As instituições, os costumes, a linguagem expressam o imaginário social constituído historicamente. Para Castoriades, “o político é uma significação imaginária que faz funcionar o político como uma relação de forças não como outra coisa.” (Apud Veiga, 2003, p.27) Faz-se necessário enfatizar que a mudança de um imaginário compreende um longo processo.

De acordo com Costa e Schwarcz (2000) travou-se no Brasil uma

verdadeira batalha simbólica, quando se mudaram nomes de ruas e de estabelecimentos que lembravam a extinta monarquia, em que se impuseram novas imagens para representar a nação (...). A República preparava-se para redesenhar a nação. Unindo mudança política ao contexto da virada de século, os brasileiros se mobilizaram como nunca para redefinir sua imagem. (Costa; Schwarcz, 2000, p.127)

No entendimento de Carvalho (1999), os republicanos tinham como tarefa substituir um governo e construir uma nação. A tentativa de se instituir uma identidade coletiva para o país, de fornecer uma base para a construção da nação, foi tarefa que perseguiu a geração intelectual da primeira república, “tratava-se, na verdade, de uma busca das bases para a redefinição da República” (Carvalho, 1999, p.102). Nesse sentido, a educação continuava a ser vista por muitos como algo essencial.

Vitória das luzes e da razão sobre as trevas e a ignorância. Alicerce das sociedades modernas, garantia de paz, de liberdade, da ordem e do progresso social; elemento de regeneração da nação. Instrumento de moralização e civilização do povo. Eis algumas das representações sobre a educação em vigor no Brasil no fim do século XIX. Em realidade, elas fazem parte da concepção liberal de educação que tomou conta do pensamento e da política educacional nesse período. (Souza, 1998, p.26)

Mesmo diante da reafirmação da educação como importante meio para a civilização do país e confecção da nação, a maneira que ela se encontrava nos primeiros anos da república deixava muito a desejar. Carvalho (1999) faz referência à obra do

autor José Veríssimo (1857-1916) publicada pela primeira vez em 1890, onde o autor tece contundentes críticas à estrutura educacional brasileira, remetendo à mesma um caráter não nacional, despreocupada com a formação dos cidadãos.

Após a Proclamação da República, não estava consolidada ainda a identidade nacional. Diante disso, houve, nos primeiros anos uma maior atenção à construção nacional por meio da educação, principalmente da educação primária. Segundo Carvalho (1999), o livro de José Veríssimo (1890) era um “apaixonado apelo em favor da introdução do que chamava de educação nacional” o que compreenderia “uma educação pública, voltada para a formação do cidadão, para a promoção do patriotismo.” (Carvalho, 1999, p.240) Veríssimo enfatiza a ausência do ideário de nação tanto na escola primária quanto na secundária.

Souza (1998) ressalta que os educadores do final do século XIX reatualizaram, no Brasil, a valorização mítica da escola celebrada na Revolução Francesa. A escola representava as luzes, um meio de luta contra a monarquia, logo instrumento de consolidação do regime republicano. “Associação, também, aos princípios liberais de valorização da ciência em contraposição à visão de mundo submetida aos dogmas e valores religiosos. A escola leiga substitui a moral religiosa pelo civismo republicano que se torna a moral prática sobre a qual se fundamentaria a formação do cidadão.” (Souza, 1998, p.173)

Os republicanos apresentam-se como inauguradores de uma nova era quando, na verdade, deram continuidade ao discurso das elites imperiais, apesar de conceberem o Império como um período retrogrado, reafirmando o mesmo bordão: o progresso, a civilização dependem da educação do povo. Todavia, segundo Veiga (2003a)

Tratar a escola como um capítulo da história dos regimes políticos foi o que dominou a historiografia da educação por um bom tempo, numa perspectiva de entendimento da educação como reflexo ou consequência da ação deste ou daquele governante, ou regime político, excluindo-se as possibilidades de entendimento da educação como prática social e cultural que se articula a outras diferentes práticas. (...) A organização escolar não é consequência de uma forma política instituída, mas é produtora/componente desta forma que se institui. (Veiga, 2003, p.36-37)

Como nos informa Neves (2003), a Proclamação da República provocou certa efervescência na capital federal do Brasil, ampliando a circulação de idéias. No entanto, o mesmo movimento não foi percebido no interior do país, onde o marasmo, a vida

corriqueira e as relações clientelísticas mantiveram-se, não sofrendo alterações com o novo regime.

Sem dúvida o golpe militar do 15 de novembro de 1889 modificaria a Constituição do Estado brasileiro e suas instituições. Mas, tal como na acepção astronômica da palavra, a República, revolucionariamente instaurada, terminaria por ser mais uma das transformações sem mudanças substantivas da história brasileira. Concluído o movimento circular no plano político, a sociedade voltaria ao ponto de partida sem grandes convulsões. (Neves, 2003, p.26)

Afirma ainda a autora, “Em novembro de 1889 a República foi apenas proclamada. Só anos mais tarde, no governo Campos Salles (1898-1902) (...) serenaria a turbulência da primeira hora republicana no Brasil. (Neves, 2003, p.26)

A república estava instalada, mas não concretizada, havia na verdade um vazio, os primeiros anos do novo regime não significaram a instauração de um novo cotidiano para o povo brasileiro. Outro autor, Renato Lessa, observa que “os primeiros anos republicanos caracterizaram-se mais pelo vazio representado pela supressão dos mecanismos institucionais próprios do Império do que pela invenção de novas formas de organização política. O veto imposto ao regime monárquico não implicou a invenção de uma nova ordem”. (Apud Neves, 2003, p.34)

Nesse contexto da República, deu-se prosseguimento ao movimento de reformas educacionais. Assim, nas duas primeiras décadas republicanas várias reformas indicam-nos a permanência das dificuldades na organização da escola secundária e, a análise dessa situação, revela-nos, principalmente, os pressupostos que envolviam essa modalidade de ensino naquele momento. Podemos destacar alguns aspectos principais que perpassaram algumas reformas desse período: a oficialização do ensino, o caráter propedêutico e a preocupação com a formação da mocidade, os quais, como dissemos, representam uma continuidade às discussões promovidas durante o Império.

Na concepção de Peres (1973), o “Governo Federal, apesar das interpretações do conceito de federalismo e de liberdade de ensino, triunfantes com a República, inaugura-se atuante neste setor da atividade pública [:a educação]” (Peres, 1973, p.3). Esse posicionamento intervencionista pode ser observado a partir da ocorrência de três grandes reformas do ensino (1890, 1901 e 1911), compreendidas no período de 1889 a 1911; tal fato demonstra, ainda, a transitoriedade e fragilidade no cumprimento da legislação. O intervencionismo era justificado pelo já conhecido argumento de que

somente uma posição firme do Estado seria capaz de organizar e solucionar os problemas da educação nacional. O embate entre a monopolização da organização do secundário pela União e a defesa da liberdade de ensino fez-se presente nas três reformas de maneiras diferenciadas: ora priorizava-se a oficialização, ora a desoficialização. A ausência de uma hegemonia nesse processo legislativo deve ser entendida dentro de um conjunto maior, já que muitas concepções e grupos interagiam na cena brasileira.

Na afirmação de Paulo Kruger Mourão (1962), as primeiras medidas brasileiras relacionadas ao ensino foram influenciadas em larga medida pelo positivismo, tendo em vista os “homens que mudaram o regime”. (Mourão, 1962)

Benjamim Constant (1836-1891) inaugurou esse processo de reformas, promovendo a primeira tentativa republicana de organizar o ensino. No governo provisório de Deodoro da Fonseca (1889-1891), Constant ocupou a pasta do recém-criado Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos de duração efêmera (1890-1891). Benjamin era um militar, engenheiro que trabalhou como docente em diferentes instituições de ensino, sua formação e atuação educacional exerceram importante influência na constituição de sua postura política. Como afirma Cartolano (1999), “A Escola Central, depois Politécnica, em 1874, onde Benjamin foi professor foi (...) um dos principais centros de difusão do positivismo no Brasil. Constant, no entanto, já havia tido contato com a obra de A. Comte em 1857, quando estudante da Escola Militar (...)”. (Cartolano, 1999, p.113)

Ainda de acordo com Cartolano (1999), foi com o advento da República, no Governo de Deodoro da Fonseca, que Benjamin deixou sua contribuição para a educação brasileira. Para o autor, “foi, principalmente, (...) nas reformas da educação básica (fundamental e média) que Benjamin Constant tentou imprimir a marca das idéias positivistas acerca do método científico e da escola enciclopédica de A. Comte. (Cartolano, 1999, p.114)

No que tange ao ensino secundário, a situação advinda do Império, estava caótica, como atestam diferentes autores<sup>34</sup>. A primeira reforma educacional da República brasileira, “Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal”, promovida pelo então ministro Benjamim Constant, através do decreto 980 de 08/11/1890, foi promulgada mediante o conturbado contexto de exames preparatórios,

como uma tentativa de modificar e dar forma ao secundário. No entendimento de Figueira de Almeida, “Benjamin Constant pretendeu transformar o ensino secundário no curso enciclopédico instituído por Augusto Comte, esquecendo-se de que, para isso, seria preciso, antes, fazê-lo preceder de um ensino primário conveniente e, ainda, que o próprio curso secundário deveria ser conduzido de modo especial”. (Apud Mourão, 1962, p.433)

Podemos assinalar como uma continuidade das discussões realizadas no Império, a estruturação do Ginásio Nacional, nova denominação do Colégio de Pedro II, como o modelo de organização do secundário republicano. Dessa maneira, seu regimento deveria regular os demais ginásios que, para obterem a equiparação e gozarem dos mesmos privilégios do Ginásio Nacional, deveriam cumprir várias exigências. Como observamos, essa concepção já se fazia presente em muitos discursos durante o Império, em que grande parte das elites defendia o estabelecimento de um modelo como uma possibilidade de proporcionar organicidade ao sistema de ensino secundário.

Uma das exigências para a equiparação era o seguimento do currículo<sup>35</sup> do Ginásio Nacional, assim definido pela reforma de 1890:

Série	Disciplina	Horas por semana
1ª	Álgebra	6
	Aritmética	
	Francês	3
	Geografia	
	Latim	
	Português	
	Desenho	2
	Ginástica	
Música		
2ª	Álgebra	6
	Aritmética	
	Geometria	
	Trigonometria	
	Francês	3
	Geografia	
	Latim	
	Português	
	Desenho	2
	Ginástica	
	Música	

Fonte: Mourão, 1962

<sup>34</sup> Nagle (1974), Peres (1973)

<sup>35</sup> O programa no texto da lei encontra-se nos Decretos do Governo Provisório, 1890, p.3482-3484.

<b>Série</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Horas por semana</b>
<b>3ª</b>	Álgebra	3
	Cálculo Diferencial e Integral	
	Geometria	
	Geometria Descritiva	
	Inglês ou Alemão	
	Desenho	2
	Ginástica	
	Latim	
	Música	
	Revisão de Português e Geografia	1
<b>4ª</b>	Astronomia (2º período)	6
	Mecânica (1º período)	3
	Inglês ou Alemão	
	Desenho	2
	Ginástica	
	Música	
	Revisão de Cálculo, Geometria, Português, Francês, Latim e Geografia	1
<b>5ª</b>	Física Geral	6
	Química Geral	3
	Grego	
	Inglês ou Alemão	
	Desenho	2
	Ginástica	
	Música	
	Revisão de Cálculo, Geometria, Mecânica, Astronomia, Geografia, Francês, Português, Latim	1
<b>6ª</b>	Biologia	6
	Botânica	
	Zoologia	
	Geologia	3
	Meteorologia	
	Mineralogia	
	História Universal	5
	Desenho	1
	Ginástica	
	Revisão de Cálculo, Geometria, Mecânica, Astronomia, Física, Química, Francês, Latim, Inglês ou Alemão, Grego e Geografia	
<b>7ª</b>	Economia Política	6
	Moral	
	Noções de Direito Pátrio	
	Sociologia	
	História da Literatura Nacional	3
	História do Brasil	
	Ginástica	1
	Revisão Geral	

Para Mourão (1962), essa proposta curricular, além de ostentar claramente a influência positivista na ênfase do ensino das disciplinas científicas como a matemática, física e química, era um “descabido” que também exibia o total desconhecimento da realidade brasileira. Pois, para ingresso no secundário era exigido apenas um diploma de conclusão de estudos primário ou ainda que o aluno provasse ter os conhecimentos básicos para a aprovação no exame de admissão. Logo, esse aluno, na concepção do autor, não teria condições de estudar disciplinas com tamanho aprofundamento.

Ainda segundo a lei, somente as instituições estaduais poderiam conseguir a equiparação, às instituições particulares, permaneceria a liberdade de ensino, não tendo as mesmas que se submeterem diretamente ao modelo nacional. Todavia, essas instituições não poderiam realizar os exames de “madureza”. Esse sistema de equiparação, assim organizado pela lei, representava a centralização ao estabelecer um modelo nacional, mas, no entanto, abria espaço à liberdade de ensino ao não submeter as escolas particulares a tal modelo.

Uma das medidas mais interessantes proposta pela lei foi a instituição do exame de “madureza”<sup>36</sup>. Esse exame deveria ser feito ao final do secundário, com um caráter amplo, no qual o aluno deveria mostrar ter domínio de uma cultura geral necessária ao ensino superior.

Art.37 Os pontos (...) para o exame de madureza versarão sobre questões verdadeiramente geraes e abrangendo assumptos importantes relativos às diversas disciplinas da secção.

Art.38. A aprovação no exame de madureza do *Gymnasio Nacional* dará direito à matricula em qualquer dos cursos superiores de caracter federal na Republica; ao candidato, que nelle obtiver pelo menos dous terços de notas (...) será conferido o titulo de *Bacharel em sciencias e lettras*. (Decretos do Governo Provisório, 1890, p.3486 grifos meus)

Os exames poderiam ser realizados no Ginásio Nacional ou nos Ginásios Estaduais equiparados. Contudo, esse regime ficou suspenso pelo texto da lei até 1896, dessa maneira, os certificados de estudos secundários ou o título de bacharel não deveriam ser exigidos, permanecendo legítimo o sistema de preparatórios. Os exames de madureza apresentavam-se como uma tentativa de garantir a qualidade do ensino: permitia-se a liberdade às instituições particulares, mas os alunos deveriam se submeter a um exame geral, oficial para terem acesso às faculdades. No entanto, essa proposta não obteve êxito, permanecendo o regime de preparatórios.

Observando o secundário brasileiro no século XIX, é possível revelar, como uma de suas principais características, a estrutura dos exames preparatórios e, relacionada diretamente a isso, a sua finalidade mais objetiva: preparar para o ensino superior, o que reafirma seu caráter propedêutico. Porém, algumas críticas já se apresentavam em nome de uma ampliação da formação oferecida por esse nível de ensino.

O primeiro artigo do regulamento do Ginásio Nacional, proposto na Reforma Benjamin Constant, procura, de maneira ampla, definir a finalidade do ensino secundário: Art. 1º “O Gymnasio Nacional tem por fim proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente assim para a matrícula nos cursos superiores da Republica, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social”. (Decretos do Governo Provisório, 1890, p.3865)

Esse artigo destaca tanto o caráter propedêutico do ensino secundário -dar a instrução necessária e suficiente para matrícula nos cursos superiores - quanto uma preocupação com seu caráter formativo ao proporcionar uma formação para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social. Ao iniciar dessa maneira, o ministro explicita a intenção de descaracterizar a estrutura do ensino secundário como sendo exclusivamente propedêutica. Percebe-se a iniciativa de ressaltar, também, o aspecto educativo desse nível de ensino, mostrando a sua importância na constituição dos cidadãos. Em um momento de concretização do novo regime republicano, era imprescindível constituir cidadãos, prepará-los para o convívio social e, ainda, envolvê-los na modernidade republicana.

Contudo, na prática, a situação não se alterou propriamente, e essa foi uma preocupação constante nas reformas subsequentes. O caráter propedêutico manteve-se como característica do secundário, principalmente com a manutenção do regime de exames parcelados. Porém, a existência de uma certa preocupação no discurso oficial já significava a emergência de questionamentos acerca da funcionalidade desse nível de ensino, e, ainda, do lugar que o mesmo deveria ter na formação da mocidade da época.

Foi nesse contexto de tentativa de organizar o ensino secundário, sob os ideais propostos pela reforma de Benjamin Constant que o Ginásio Mineiro foi fundado na, então, capital do Estado de Minas Gerais, Ouro Preto.

O Ginásio Mineiro foi criado em 1º de dezembro de 1890 pelo decreto de número 260, na cidade de Ouro Preto, para substituir o Liceu Mineiro, extinto no

---

<sup>36</sup> Sistema de exames já sugerido por Rui Barbosa, ainda no Império, como alternativa aos preparatórios.

mesmo ano. A instalação do Ginásio ficou estabelecida para abril de 1891, pois era necessário legalizar a situação da escola perante o órgão federal responsável. No processo de implantação do educandário, foi solicitada ao governo central a equiparação do mesmo ao Ginásio Nacional, pois como se tratava de uma escola secundária estadual, o Ginásio Mineiro poderia ser equiparado e gozar dos benefícios de tal condição. Contudo, a equiparação não se realizou imediatamente, concretizando-se apenas em 1892.

O Ginásio Mineiro dividia-se em dois estabelecimentos distintos, com administrações, também, distintas, como definia sua lei de criação: o internato que funcionava em Barbacena e o externato que funcionava em Ouro Preto.

Como se tratava de um instituto equiparado, o currículo adotado seguia as proposições do Ginásio Nacional, ficando o curso organizado em sete anos.

Para a matrícula no primeiro ano de curso do Ginásio eram exigidos dos alunos: “1º idade mínima de 12 anos; 2º aprovação nas matérias do curso primário; 3º atestado de vacina; 4º pagamento de imposto constante da tabela; 5º prova de não sofrer moléstia infecto-contagiosa” (Mourão, 1962, p.448-449). A matrícula na instituição poderia ser realizada em qualquer ano do curso secundário, desde que o aluno se mostrasse habilitado. Não havia menção ao sexo dos alunos como condição para matrícula.

Inicialmente, acreditávamos tratar-se de uma escola exclusivamente para moços, mas a documentação<sup>37</sup> mostrou-nos a existência de matrículas, também, de moças no Ginásio, havendo por volta dos anos de 1904, 1907 cerca de 40 alunas matriculadas na instituição.

As instruções trazidas pela lei definiam que os professores do Ginásio seriam nomeados mediante concurso, todavia, em caso de necessidade, poderiam ser feitos contratos provisórios. Mourão (1962) destaca que nessa definição não havia um “dispositivo rigoroso: o reitor deveria preparar uma listagem com os nomes dos candidatos habilitados ao Presidente do Estado o qual nomearia “um dos primeiros na ordem da classificação”. Para o autor, tal organização “era uma porta aberta à influência política” (Mourão, 1962, p.451).

Muitos professores que trabalhavam no Ginásio em Ouro Preto mudaram-se para Belo Horizonte quando o Ginásio foi transferido para a nova capital mineira,

---

<sup>37</sup> Relatórios dos reitores do externato com demonstrativos de matrículas dos anos iniciais do século XX

fundada em 1897, adquirindo projeção na cidade e no Estado. Destacamos, na tabela abaixo, alguns lentes e suas respectivas disciplinas, com o objetivo de dar a ver algumas informações sobre o corpo docente da instituição.

Lente	Disciplina
Afonso Luiz de Brito <sup>38</sup>	Latim e grego
Dr. Virgílio Martins de Melo Franco	Sociologia, moral e direito pátrio
Virgílio Rolemberg Bhering	Física e química
João Júlio Proença	Matemática elementar, geometria e trigonometria
Dr. Afonso Arinos de Melo Franco	Geografia
José Inácio dos Santos	Desenho
Aurélio Pires <sup>39</sup>	Português e literatura
Boaventura Rodrigues da Costa <sup>40</sup>	Inglês
Dr. Francisco de Amedée Peret	Geografia geral, álgebra e aritmética
Dr. Gabriel Corrêa Rabelo	História natural
Dr. Joaquim Francisco de Paula	Gramática, história e literatura nacional
Nelson de Sena	História geral e do Brasil.

Fonte: Mourão, 1962

Um importante órgão interno do Ginásio era a sua Congregação, constituída pelos professores do estabelecimento e responsável pelas decisões internas da escola. As questões mais importantes eram discutidas e votadas por essa Congregação, que se reunia durante o ano, havendo, quando necessário, algumas reuniões extraordinárias. Nos relatórios dos reitores do Ginásio, há menção ao movimento da Congregação informando quantas reuniões haviam sido realizadas durante o ano letivo. Afirmava o reitor Afonso Luiz Maria de Britto, em relatório de 1897 “(...) bem orientada e levada pelos mais nobres intuítos, a Congregação do Externato, pelo seu critério e incontestada ilustração, continua a ser o mais poderoso impulsor do progresso, boa ordem e disciplina do estabelecimento.” (Relatório da Secretaria do Interior, 1897, p.4).

<sup>38</sup> Tornou-se reitor em 1892

<sup>39</sup> Exonerou-se do cargo de reitor do Ginásio Mineiro, em 1907, para ocupar o de diretor da Escola Normal da capital.

<sup>40</sup> Foi reitor do Ginásio de 1897 a 1902

Como podemos perceber, o Ginásio organizava-se tendo em vista as proposições federais, devido ao sistema de equiparação. Não havia grande abertura para que o Ginásio transcendesse essa submissão ao modelo nacional. Contudo, a condição de instituição equiparada era interessante porque permitia ao Ginásio a realização dos exames parcelados, o reconhecimento de seu diploma e, ainda, conferia ao educandário a posição de representante do modelo nacional de educação destinada à mocidade em Minas Gerais.

O Externato do Ginásio Mineiro funcionou na cidade de Ouro Preto até o ano de 1897. Em 1897, diante da fundação da nova capital de Minas, transferiram-se para Belo Horizonte os órgãos administrativos, assim como as secretarias de Estado que funcionavam na antiga capital, Ouro Preto, juntamente com a Faculdade de Direito e o Ginásio Mineiro, transferido em, 1898.

No próximo capítulo, iremos tratar da constituição da nova capital e da inserção do Ginásio nessa. Assim como enfatizamos com Neves (2003) que a Proclamação da República não significou uma mudança automática na constituição, nas relações do país, a fundação da nova cidade não denotou a constituição imediata de um cotidiano urbano. Dessa maneira, temos um vazio nos primeiros anos da cidade, da qual o Ginásio tornou-se parte desde 1889.

## Capítulo III

### A escola na cidade e a cidade na escola: espaços formativos de juventude.

*Belo Horizonte é a projeção de um sonho.  
É filha dos ventos renovadores que a República queria trazer.  
Sua construção, a geometria do seu traçado, o moderno de sua planta  
pareciam a antevisão dos novos tempos: o descompromisso com a  
velha ordem imperial, o progresso e a modernidade definindo  
contornos da cidade nascida de um projeto renovador-  
'Belo Horizonte, única e talvez derradeira poesia da república'”...  
João Antônio de Paula (1987)*

A cidade de Belo Horizonte possui uma especificidade em relação à grande maioria das cidades brasileiras que lhe são contemporâneas: o fato de ter sido planejada para ser uma capital. A organização do espaço foi pensada e controlada, de acordo com os cânones da modernidade urbana do século XIX, acrescido do fato de sua edificação ter tido como objetivo ser o centro político e administrativo de Minas Gerais. O mesmo não ocorreu em outras cidades brasileiras, embora tenham sido cenário de várias reformas urbanas.

Em fins do século XIX e início do século XX, por exemplo, o Rio de Janeiro passava por uma “regeneração” com o objetivo de transformá-lo em “verdadeiro cartão postal”, em uma cidade civilizada que representasse a modernidade brasileira e seu rumo ao progresso. Segundo Costa e Schwarcz (2000), aproximadamente em 1870, São Paulo “torna-se palco privilegiado para transformações socioeconômicas, urbanísticas, físicas e demográficas (...) Todo esse conjunto de fatores implicou, por sua vez, alterações profundas nas funções e espaços da cidade” (Costa; Schwarcz, 2000, p.30). São Paulo segue seu “processo civilizatório” e na virada do XIX para o XX parecia um “canteiro de obras.”

Em se tratando de Belo Horizonte, o planejamento ambicionou a construção de uma capital, a edificação de uma cidade moderna que fosse exemplo da organização

republicana do contexto urbano. Não se tratava apenas da mudança do centro administrativo do Estado de Ouro Preto para a Cidade de Minas<sup>41</sup>, mas sim de construir uma capital capaz de tornar um grande centro, tal qual o Rio de Janeiro e São Paulo. Contudo, o fato de ter sido planejada implicava em uma vantagem que esses centros não possuíam, pois os problemas urbanos enfrentados poderiam ser estudados e previstos, logo, evitados. Uma cidade nascida espontaneamente estaria mais vulnerável a instabilidades, posto que se constituiria por um espaço desorganizado e, assim, mais susceptível às perturbações urbanas.

A Comissão Construtora da nova Capital foi criada em 14 de fevereiro de 1894, tratava-se de um órgão vinculado ao Estado que gozava de grande autonomia, inicialmente fora chefiada por Arão Reis, substituído em 1895 por Francisco Bicalho. Segundo Veiga (2002), “A instalação da Comissão Construtora em 1894 que, durante a gestão de Arão Reis, se ocupará basicamente dos estudos da elaboração da planta da cidade, apresentada em 1895, far-se-á com ares de grande educadora. Na visão de seus membros, salta aos olhos a missão pedagógica de quem veio para mudar”. (Veiga, 2002, p.101)

Essa nova cidade deveria ter uma organização, em princípio, diferente da anterior, colonial, a partir da elaboração de uma nova feição do espaço público da cidade. O passado colonial deveria ser apagado e a modernidade instaurada a partir da construção. Os projetos suntuosos dos prédios oficiais remetiam a padrões arquitetônicos modernos das grandes cidades como Paris. Ainda segundo Veiga (2002), “Transformar um pequeno arraial em um pólo moderno (...) é expressão de uma nova concepção do social, do cultural e da importância da ciência que emerge em confronto com práticas tradicionais de se pensar a relação dos indivíduos com a cidade.” (Veiga, 2002, p.51)

Na perspectiva do planejamento urbano, redesenhou-se o espaço público, local onde as pessoas se vêem e se exibem. No tempo anterior, a rua era o lugar do encontro, da aglomeração de pessoas. Neste novo contexto republicano, as ruas não mais eram

---

<sup>41</sup> Iglesias afirma: “Nome a ser mantido até a lei de 1º julho de 1901, quando volta o de Belo Horizonte, comum desde 1890. Antes era Curral Del Rei: não podia ser mantido por motivos óbvios, como também o de Cidade de Minas, pelas confusões possíveis (afinal, todas as cidades do Estado eram de Minas)” (Iglesias, 1987, p.11). O nome “Belo Horizonte” foi uma criação do professor Luís Daniel Cornélio de Cerqueira e adotado por ordem do presidente provisório João Pinheiro, através de um decreto de 1891. (Iglesias, 1987)

concebidas para reunião dos sujeitos, para o encontro. A sua principal função passou a ser a garantia de uma circulação fluida e eficiente, por isso o seu formato tabular como nos mostra a planta da cidade<sup>42</sup>.

De acordo com essa concepção as ruas deveriam assegurar a circulação em todos os seus aspectos, ou seja, facilitar o trânsito de pessoas e veículos, possibilitar o comércio interno da cidade, bem como impedir a concentração de elementos perigosos à saúde <sup>43</sup>da população (...). As ruas adequadas às grandes concentrações populacionais deveriam possuir um traçado o menos irregular possível a fim de que a circulação do ar fosse facilitada. (Reis, 1994, p.103)

Era imprescindível ordenar a população, enquadrá-la à nova cidade. É preciso ter em vista que o antigo Curral D’el Rey possuía uma população com uma estrutura de vida e uma forma de lidar com o espaço no qual residia. A partir da construção da nova cidade, esta organização altera-se. A própria comissão construtora desejava esta mudança por considerar a população residente no local incompatível com o novo plano de cidade que se pretendia engendrar.

Quando do estudo das localidades indicadas para a nova capital um dos pontos em discussão era justamente os hábitos inadequados da população residente no antigo Curral D’el Rey. Tais hábitos, na visão da Comissão Construtora da Nova Capital deveriam ser imediatamente eliminados, pois não condiziam com a situação de uma cidade civilizada. (Reis, 1994, p.130)

Nesse sentido, afirma Elias (1994)

Forçadas a viver de uma nova maneira em sociedade, as pessoas tornam-se mais sensíveis às pressões das outras. Não bruscamente, mas bem devagar, o código de comportamento torna-se mais rigoroso e aumenta o grau de consideração esperado dos demais. O senso do que fazer e não fazer para não ofender ou chocar os outros torna-se mais sutil (...). (Elias, 1994, p.91)

Dessa maneira, a população precisava ser bem conduzida, pois somente assim se adequaria ao novo ambiente. Do contrário, haveria uma bela e moderna cidade com um povo inculto, com hábitos indevidos e antiquados. Para a Comissão Construtora da Nova Capital, a população existente no antigo Arraial “era vítima de um empobrecimento cultural que a tornava indigna do lugar onde seria construída a Nova

---

<sup>42</sup> Para ver a planta consultar Barreto, 1995.

<sup>43</sup> Saúde aqui deve ser entendida em um sentido mais amplo, transcendendo o aspecto físico, abarcando também a moral, os bons costumes.

Capital” (Reis, 1994, p.31) Diante dessa perspectiva, como nos informa Veiga (2002) “ganha corpo a idéia da necessidade de uma ‘racionalidade exterior’ que venha em socorro da ‘irracionalidade interior’, substituindo práticas sociais tradicionais por práticas modernas, com o objetivo de alocar os indivíduos, tanto física quanto culturalmente, em seus devidos lugares políticos. A cidade se desdobra na sua intenção pedagógica.” (Veiga 2002, p.155)

Belo Horizonte deveria representar a força e o desenvolvimento de Minas Gerais, pois demonstrava a capacidade do Estado de planejar e instaurar o progresso em sua capital, concebendo o espaço e sua organização com grande racionalidade, valor tão conclamado na virada do século XIX para o XX. “Contavam-se maravilhas da cidade que se planejava. ‘Um novo Eldorado’ que recordava os tempos gloriosos de Minas. Em [quase] todos a certeza de que o futuro reservava aos mineiros uma moderna capital, digna dos novos tempos alentados”. (Costa; Schwarcz, 2000, p.41)

A cidade foi inaugurada em 12 de dezembro de 1897, apenas três anos do início de sua construção. “Vencidas as duas primeiras batalhas – a da definição governamental sobre a mudança de sede administrativa e a de construção até ser inaugurada -, começa a batalha de consolidar a urbe (...)”. (Iglesias, 1987, p.12) Nesse sentido, enfatizamos o discurso proferido pelo Secretário Francisco Sá, na inauguração da cidade: “(...) a *URBS* está criada, faltando porém, a *CIVITAS* (...) que venha rápido também, para ser o baluarte da inteligência, do patriotismo e da confraternidade.” (Apud Veiga, 2002, p.215) Para concretizar a *urbs* era necessária a constituição da *civitas*, ou seja, a formação do cidadão cidadão, livre das tradições, formado sob a égide do novo, do progresso, da modernidade.

Sobre os primeiros anos da cidade, destacamos um trecho do texto *Impressões de Belo Horizonte* de Affonso de Escagnole Taunay:

Em Belo Horizonte estive no ano de 1900, em 1921, 1925 (...) a primeira vez que ali me achei, estava a cidade quase ainda em seus primeiros delineamentos. (...) Melancólica impressão deixavam aquelas ruas enormemente largas e infundavelmente longas e por calçar, onde às casas separavam verdadeiras distâncias. E como pareciam modestas estas habitações, à margem das tão largas vias. (...) Nuca se povoaria aquela imensa e megalomaniaca Belo Horizonte! Afiançavam os céticos e os misonéistas.(...) Houve, realmente, uma série de anos em que pareceram os fatos dar ganho de causa aos profetas de mau agouro. (...) Não tardou que, passados uns tantos anos (...) a cidade dos “empregados públicos” (...) [estivesse] vivendo em franca prosperidade e desenvolvimento” (Taunay, 1996, p.31)

No momento da fundação da capital, havia muito ainda por fazer, a maior parte dos prédios estavam inacabados; em seus primeiros anos de existência, a cidade caracterizava-se por um vazio. A população cresceu aos poucos<sup>44</sup>, com o seu desenvolvimento, o cotidiano da cidade tornou-se mais dinâmico e a vida cultural mais diversificada. Exemplo disso foi a instalação dos teatros, freqüentados pelas melhores famílias da cidade. Além do Teatro Soucaseaux, demolido em 1906 e o Municipal inaugurado em 1909, outros “marcaram as primeiras décadas da cidade como o Cinema Teatro Comércio e o Parque Cinema.” (S/ autor. “Primeiros Anos: Contornos da nova cidade”, 1997, p.20) Havia, também, significativa circulação de jornais, sendo o *Belo Horizonte*, fundado pelo padre Francisco Martins Dias, da Matriz de N. S. da Boa Viagem, o primeiro a ser publicado. Muitas das atividades de lazer na cidade estavam associadas a atividades intelectuais e ao desenvolvimento da cultura

Nas primeiras décadas, o lazer dos que viviam na Nova Capital era marcado pelos cafés, clubes, teatros, cinemas e pelo footing. (...) As atividades literárias e recreativas aconteciam em clubes sociais organizados com essas finalidades. O Clube das Violetas- com finalidade de cultivar e incentivar as letras- e os Jardineiros do Ideal -fundado por literatos, (...) foram os primeiros. Depois surgiram o Clube Rose, o Clube das Rosas, o Ideal e o Elite Clube. (S/ autor. “Primeiros Anos: Contornos da nova cidade”, 1997, p.21)

Quando foi inaugurada, a instrução primária da capital constituía-se, como nos informa Barreto (1960), de duas escolas transferidas do arraial. Somente em 1903, foram criadas as chamadas escolas coloniais<sup>45</sup>. Em 1906, com a Reforma João Pinheiro, foi criado o primeiro grupo escolar da capital, mais tarde denominado Barão do Rio Branco. (Faria Filho, 2000)

A instrução secundária oficial iniciou-se com o Ginásio Mineiro em 1898, cujo prédio constava da planta da cidade, mas fora aproveitado para a implantação do Fórum<sup>46</sup>. Além do Ginásio, funcionaram na capital outras instituições secundárias, porém ligadas à rede privada: Colégio Santa Maria (1903), Instituto Izabela Hendrix (1904), Sagrado Coração de Jesus (1911), Colégio Arnaldo (1912).

O ensino superior contava, nas primeiras décadas da cidade, com a Faculdade Livre de Direito (1898), a Escola Livre de Odontologia (1907), a Faculdade de

---

<sup>44</sup> Para ler os dados referentes à população ver Barreto (1965)

<sup>45</sup> Formavam o conjunto de 7 escolas: a de Carlos Prates, Afonso Pena, Bias Fortes, Adalberto Ferraz, Córrego da Mata, Américo Werneck.

<sup>46</sup> Trataremos desse assunto à frente quando problematizaremos a inserção da escola na cidade.

Medicina (1911), a Faculdade de Engenharia (1911). Devido ao significativo número de instituições educacionais, Belo Horizonte foi vista durante muito tempo, segundo Paula (1997) como a “Cidade de burocratas e estudantes. Cidade que parece ser só sorriso e cabeça bem pensante.” (Paula, 1997, p.55)

Como podemos perceber, na medida em que a cidade e sua população cresciam, aumentava também o número de instituições escolares. Estas, por sua vez, devem ser entendidas como parte desse conjunto urbano, enquanto se relacionam com o mesmo.

Nesse sentido, afirma Veiga (2002)

(...)no século XIX a urbanidade passa pelas premissas pedagógicas das instituições escolares; ou seja, a *urbs* e a *civitas* são passíveis quando mediadas pela escola, num processo que desdobra as mesmas características da cidade como espaço de organização do saber, de privilégios e exclusões, e de relações de trabalho. Enquanto parcela do tecido social, a experiência da escola não diz respeito apenas ao repertório de reformas, leis e projetos de intenções, mas expressa as profundas alterações nas concepções de vida e sociedade (...). (Veiga, 2002, p.234-235)

Foi em um contexto de construções e delineamentos, que ainda na década de 10 marcavam a cena da capital, que o Ginásio Mineiro inseriu-se na cidade, fazendo parte dessa mesma constituição como um dos lugares de formação da *civitas* para *urbs*.

## **A cidade na escola**

Ao analisar a inserção da instituição escolar no contexto da cidade, percebemos a presença do caráter normatizado da cidade dentro dos muros da escola. Ou seja, assim como a escola sai de seus muros para atuar na cena da cidade, o contexto urbano invade os muros da escola contribuindo para sua organização interna e, principalmente, para confecção de alguns dos seus pressupostos formativos.

Iniciamos esta discussão pelo espaço da escola, priorizando, nesse momento, a sua organização interna. Pois, como afirma Viñao Frago (1995) o espaço jamais é neutro e, sua análise, é imprescindível para o entendimento da cultura escolar da instituição.

Segundo Veiga,

especificamente em relação à arquitetura escolar, Augustín Escolano (2001), valendo-se da concepção da arquitetura como escrita no espaço, desenvolve a idéia da arquitetura escolar como forma silenciosa de ensino. No seu entendimento, a perspectiva discursiva da arquitetura se constitui num

programa, no qual em sua materialidade institui sistemas de valores tais como ordem, disciplina e vigilância. Sua força semântica é traduzida por signos e símbolos, presentes na materialidade da escola e que o aluno internaliza e aprende. (...) Frago (2001) desenvolve a idéia da escola como espaço e lugar, entendendo-a como algo físico, material, mas também construção cultural.” (Veiga, 2003b, p.4)

O Ginásio, quando transferido para a capital (1898), não contava com um prédio terminado e adequado ao funcionamento de uma escola. Ele foi transferido para o prédio, anteriormente, destinado à Secretaria de Polícia. O reitor Boaventura Santos destacava as más condições internas do prédio, enfatizando a necessidade de se adaptá-lo ao funcionamento de uma escola, pois, para uma formação disciplinada, em um ambiente higiênico, era imprescindível que o edifício estivesse bem equipado. Sobre esse novo prédio afirmava o reitor em seu relatório de 1901:

Mesmo com as obras feitas está contudo longe de preencher todos os requisitos necessários a um estabelecimento de instrução, onde muito tem que ver as condições de hygiene e de disciplina. De hygiene, porque é impossível manter-se nelle aceio completo (...), de disciplina, porque, compondo-se o prédio de 2 pavimentos, e sendo ambos, devido a sua má divisão, utilizados para aulas, etc, te[nho] necessidade de estar attento, ora a uns, ora a outros pontos, separados por grande distancia, é bastante difficil.” (Relatório da Secretaria do Interior, 1901, p.616).

Em 1902, a Congregação do Ginásio reuniu-se para denunciar várias dificuldades que afligiam a escola, abrangendo desde as más condições de suas instalações até a baixa remuneração dos professores. Diziam os componentes da Congregação:

Propomos que a Congregação do Externato do Gymnasio Mineiro represente ao governo do Estado expondo a lamentável situação a que chegou este instituto de ensino secundário, que devendo ser o typo e a norma, dos estabelecimentos desse genero, é infelismente attestado de decadência na instrucción publica mineira ou porque o reitor não tenha informado ao governo o descalabro do Gymnasio, ou porque o illustre Dr Secretario do Interior não tenha encontrado na lei meio de remediá-lo, o facto é que esta casa de ensino arrasta vida inglorios[a], diminuindo dia/dia o estimulo de docentes e discentes para cumprirem o seu dever. Os lentes do Externato do Gymnasio Mineiro (...) cumprem o dever de pedir ao poder publico providencias que arranquem o estabelecimento official do marasmo a que o tem trazido a falta de direcção e de inspecção. O Congresso e o governo não podem querer que permaneça em *plena capital* este padrão de incúria e descaso.

É preferível em bem do nome de Minas e em proveito da própria instrução, que se suprima o estabelecimento official que está mentindo ao fim para que foi creado: - servir de modelo aos estabelecimentos particulares.

Em seguida, os lentes enumeram alguns dos principais problemas:

(...) das mais graves faltas: I o prédio feito para a Imprensa Oficial e posteriormente para cadeia, ainda não está adaptado ao [Gymnasio], II o desaceio é completo: [durante todo o ano letivo, o edifício só foi lavado uma vez] III a falta absoluta de material escolar, porque o pouco que existe está imprestável. IV [ o material/ laboratórios de physica, chimica... está em péssimas condições] V A indisciplina é consequência da falta de adaptação do edifício aos fins pedagógicos; da carência de inspetores e do crasso desleixo que preside o estabelecimento (...) VI O Sr reitor evita as congregações VII É clamorosa a insufficiencia de pessoal administrativo. Só existe um inspector de alumnos (...) (Ata da 3ª Reunião Extraordinária, realizada em 23 de maio de 1902, p.140-142)

A representação teve como pano de fundo algumas discordâncias entre os professores e o reitor; ao que parece, apresentou como motivo circunstancial a suspensão do professor de alemão devido às poucas aulas dessa disciplina. Como uma forma de pressionar o reitor e mostrar o posicionamento do corpo docente, a representação, com forte tom crítico à gestão do reitor Boaventura Costa foi aprovada. No ano seguinte, outro reitor, Gustavo Penna, assumiu a direção do Ginásio.

Contudo, essa representação traz-nos aspectos interessantes para reflexão. Ao destacar as más condições vividas pela escola, os professores enfatizavam que não poderia funcionar uma instituição educacional naquelas condições, em plena capital, ou seja, a nova capital de Minas fundada para ser exemplo de modernidade e progresso deveria possuir educandários à altura, capazes de propagar tais valores e formar cidadãos. Logo, o Ginásio deveria ser arrancado do marasmo no qual se encontrava para garantir o “bem de Minas”.

Na enumeração das dificuldades anunciadas pelos membros da Congregação, percebemos a precariedade das instalações internas do Ginásio: falta de higiene, de material suficiente, enfim a não *adaptação do prédio aos fins pedagógicos*. Tais aspectos enfatizam a importância da organização do espaço interno tendo em vista seu caráter formativo.

Em jornal de 1907, encontramos, novamente, a defesa de um estilo de organização interna, em que se destacava a necessidade de instalar as escolas em prédios adequados para que o ensino pudesse ocorrer de maneira satisfatória. A educação deveria ocorrer

(...) Em salões claros, arejados e alegres é que o preceptor (...) é cada vez mais eficaz sobre os discípulos ao passo que estes, sem desvios physicos, sem

perniciosas influencias moraes, podem ser o que o Estado quer que sejam – homens úteis, bons cidadãos, cellulas sadias do organismo social (J. Camelo, *Jornal Diário do Povo*, 07/09/1907, p.4)

Uma das reivindicações mais constantes dos reitores, no que tange à organização interna, era a construção de laboratórios bem equipados para o ensino de ciências físicas e naturais. Informava o reitor Boaventura em relatório

serem de inadiável necessidade a reorganização dos gabinetes de sciencias phisicas e naturaes e a montagem de um laboratorio para poderem ter execução os programmas de ensino organizados pelo Governo Federal e para tornar possível o ensino experimental, que deve ter maior desenvolvimento que o theorico, imperfeito nas sciencias naturaes” (Relatório da Secretaria do Interior, 1902, p.102)

No ano de 1907, o reitor Sebastião Rabelo destacava o mesmo problema, considerando a reforma dos laboratórios a mais urgente a se fazer no Ginásio. A legislação federal, à qual deveriam se submeter os institutos equiparados, previa no currículo o ensino das disciplinas científicas, todavia, as condições para a execução dessa premissa não eram satisfatórias.

No período compreendido entre 1900-1910, vigorava a segunda reforma educacional da República, em substituição àquela promovida por Benjamin Constant em 1890, havendo mudanças e permanências. Essa reforma promovida pelo, então, Ministro do Interior, Epitácio Pessoa, durante o governo de Campos Sales (1898-1902), aprovada pelo decreto 3890 de 01/01/1901 criou o “Codigo dos Institutos Officiais de Ensino Superior e Secundário”.

O novo Código consolidou o regime de equiparação, estendendo-o às escolas particulares. Nessa nova proposição, em que as instituições particulares poderiam equiparar-se, os institutos estaduais serviriam de modelo a essas escolas, dessa maneira, o Ginásio Mineiro representaria um arquétipo às escolas secundárias particulares de Minas.

A Reforma Epitácio Pessoa diminuiu o número de disciplinas, de aulas e da carga horária, reduzindo, assim, o curso secundário de 7 para 6 anos; à equiparação manteve-se como pré-requisito fundamental a adoção do currículo do Ginásio Nacional assim organizado:

<b>Ano</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Horas por semana</b>
1º	Aritmética	4
	Francês	
	Desenho	3
	Geografia	
	Português	
2º	Aritmética e Álgebra	3
	Desenho	
	Geografia	
	Inglês	
	Português	
3º	Geometria e Álgebra	4
	Inglês	3
	Latim	2
	Desenho	
	Francês	
	Geografia	
	Português	
4º	Trigonometria, Geometria e Álgebra	4
	Alemão	3
	Grego	
	História	
	Latim	
	Desenho	2
	Inglês	
	Português	
Francês		
5º	Física e Química	4
	Alemão	3
	Grego	
	História	
	Latim	
	Mecânica e Astronomia	
	História Natural	2
	Literatura	1
	Inglês	
6º	História Natural	5
	Física e Química	3
	História do Brasil	
	Lógica	
	Alemão	2
	Grego	
	Literatura	
	Matemática	
	Francês	1
	Geografia	
	Inglês	
Latim		

Fonte: Mourão, 1962

David Hamilton (1992), em seu artigo “Sobre as origens dos termos educativos classe e currículo”, discute a origem desses termos, procurando compreender suas mudanças semânticas no processo histórico. Ele mostra que as concepções contemporâneas em torno de tais palavras não advieram do acaso, mas foram produzidas historicamente, não em uma relação direta de simples reflexão de uma situação histórica, mas em relação com o contexto social no qual estavam inseridas. Segundo o autor, quando historiadores fazem referência ao currículo da universidade medieval, conscientemente impõem a linguagem do presente à “escola” do passado.<sup>47</sup>

Hamilton, discutindo a estruturação do ensino na Idade Média, afirma:

(...) o termo ‘currículo’ parece haver confirmado a idéia de que os distintos elementos de um curso educativo iam ser tratados como um todo unitário. Qualquer curso digno desse nome ia incorporar ‘disciplina’ (um sentido de coerência estrutural) e ‘ordem’ (um sentido de seqüência interna). Por tanto, falar de ‘currículo’ posterior à reforma se indicava uma entidade educativa que mostrava uma totalidade estrutural e uma integridade seqüencial. Um currículo não só devia ser seguido, como também acabado (...) (Hamilton, 1992, p.43).

A idéia de currículo aqui expressa refere-se à organização do ensino, das disciplinas naquilo que rege e unifica a estrutura do curso secundário. “Aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender, refere-se a comunicações e ações explícitas que são legitimadas e aprovadas.” (Cherryholmes, 1993, p.145).

A escolha de algumas disciplinas em detrimento de outras, a carga horária que elas ocupam, a hierarquização, enfim, uma escolha pressupõe a exclusão de outras opções. Essa escolha não se faz de maneira aleatória, um “currículo” não se constrói aleatoriamente, ou ainda, “Aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender é socialmente produzido e historicamente situado”.(Cherryhomes, 1991, p.155)

A Reforma Benjamim Constant, como vimos, estabeleceu um complexo programa disciplinar, inseriu um conjunto de matérias científicas, sem, todavia suplantam as disciplinas humanistas, constituindo o curso secundário integral de sete anos. A Reforma Eptácio Pessoa, segundo Peres (1973), procurou simplificar o currículo do secundário, diminuindo o curso integral para 6 anos, manteve as disciplinas científicas e, também, a forte presença das matérias literárias. Esse quadro de permanências relativas ao currículo deve ser entendido a partir da continuidade do secundário como um lugar de formação da futura “burocracia estatal”; no entendimento

---

<sup>47</sup> Para ver o texto na íntegra, ver Hamilton, 1991 ,p.187

de Peres (1973), tratou-se de uma mudança quantitativa e não qualitativa. Outra continuidade a ser enfatizada foi a constância do estabelecimento do Ginásio Nacional como modelo de instrução secundária.

A continuidade do sistema de equiparação garantia a interferência da União na medida em que a autorizava a fiscalizar os estabelecimentos objetivando manter, ou não, seu benefício. Essa postura do governo central era oposta às idéias defendidas pelos federalistas, que preconizavam a ação independente dos Estados, e pelos positivistas que defendiam a liberdade de ensino. No entanto, ela se justificava com base no mesmo discurso já ressaltado outrora: somente a ação forte e oficializadora da União seria capaz de organizar a educação.

Todavia, o reitor Gustavo Penna, em relatório de 1903, posicionava-se contra a imposição de um modelo pelo governo federal e, principalmente, aos métodos propostos, acreditando ser também essa organização um dos motivos para a baixa frequência do secundário. Ele, em relatório, fez algumas análises acerca do código de ensino e das disposições do Governo Federal, promulgadas pela reforma Epiácio Pessoa de 1901.

Determinando que os institutos de ensino superior se regerão pelo Código do Ensino; modelando os institutos de preparatórios pelo Gymnasio Nacional, e impondo-lhes o mesmo regimem e os mesmos programmas, o legislador inspirou-se no elevado pensamento de imprimir á sua organização e funcionamento o cunho de identidade e solidariedade nacional, (...) e, como já observou um escriptor brasileiro, constitue essa medida um obice do abuso de pretensões regionalistas, peçonha e diathese das organizações federativas, em toda parte. A União, porém, devia limitar-se á missão de determinar nas suas linhas geraes o molde dos institutos gymnasiais (...) sem lhes impôr horários e até listas de compendios. Seria mais acertado e até mais de accôrdo com o preceito constitucional que se (...) restringisse a sua esphera de acção (...) dando aos Estados a compentência para regulamentarem a vida intima, a parte disciplinar dos seus institutos. (...) (Relatório da Secretaria do Interior, 1903, p.245)

O reitor acreditava que o Estado deveria ter liberdade para organizar suas instituições educacionais secundárias, tendo em vista suas especificidades. Isso possibilitaria ao Ginásio organizar seu currículo, seu funcionamento, seus compêndios, enfim, tornar-se uma instituição autônoma para solucionar suas questões, entre elas, a instabilidade das matrículas.

No que tange aos compêndios sugeridos afirmava o reitor:

[Os compêndios] (...) (Luziadas- Camões; Lendas e Narrativas- Alexandre Herculano; Camões de Garret) são impróprios e apenas 2 brasileiros. Em primeiro lugar, a leitura quasi exclusiva de productos de uma litturatura vetusta, exotica, e que apenas esmerilha factos e scenas de um passado tão remoto, contribue naturalmente para esmalecer no espírito da mocidade brasileira o sentido de nacionalidade, tornando-a lastimavelmente alheia e indifferente ao movimento leiterario do nosso paiz e á nossa historia (...). O meio mais suave e profícuo de se estudar uma língua consiste na escolha de um livro attraente. Entendo ser meu dever fazer esses reparos, porque, no meu modo de pensar, um gymnasio não deve constituir apenas uma fábrica de preparatórios, mesmo porque mais de metade, seguramente dos que veem fazer exames não prosseguem na conquista de diploma (Relatório da Secretaria do Interior, reitor Gustavo Pena, 1903, p.245)

O reitor critica os compêndios enfatizando a urgência em se adotar livros nacionais, que dissessem sobre a realidade brasileira e, principalmente, despertassem o interesse dos alunos pelo seu país. Essa sim seria uma maneira de propagar o sentimento de nacionalidade. Ainda sobre os compêndios, encontramos um comentário do Sr. Artur Braga sobre uma reportagem publicada no jornal “O Vargem Grandense”, no qual o autor critica os livros adotados por um colégio de Minas, equiparado ao Nacional<sup>48</sup>.

Examinando os livros de um alumno em férias, deparou-se-me o compendio de Geographia Universal de Arthur Thiré, adoptado num collegio mineiro, equiparado ao Gymnasio Nacional. É um livrinho muito elementar escripto para as escholhas publicas de São Paulo. Um quinto delle refere-se exclusivamente a esse Estado e 14 linhas ensinam o aluno a conhecer o grande Estado de Minas. [Isso] me causou bastante magua e por 2 motivos: primeiro, porque, destinando ao nosso Estado menor matéria do que a muitos outros de menor inportancia geogoraphica, revela má vontade para com elle, segundo, por ver adoptado n'um collegio mineiro um compendio que ensina ao alumno conhecer e amar outro Estado que não o seu, (...) devemos até ensinar aos nossos filhos, para que conheçam com igualdade todos os nossos Estados. / Ora, ensinar aos nossos filhos a conhecerem com exagero, as grandezas de um Estado estranho e, ao mesmo tempo fazendo-os ignorar o que seja o seu, é, desculpem o desabafo, educar nossos filhos sem pátria, ou sejam bairristas como os nossos vizinhos, adoptando mais Geographia Geral e especial do Estado de Minas, ou sigamos uma orientação mais criteriosa, ensinando ao menino conhecer pela verdade das descrições e amar através dos feitos comuns, esta grande e fucturosa nação, cuja bandeira cobre sem distincção os 21 Estados. /O que não pode continuar, porém, é ser adoptado num collegio mineiro livros como esse (...), que, no Estado de São Paulo poderá estimular o alumno a ser paulista, mas que no Estado de Minas não ensinará a ser brasileiro.” (Arthur Braga, 1907)

---

<sup>48</sup> Acreditamos tratar-se do Ginásio Mineiro, pois o autor do comentário refere-se a uma instituição da capital equiparada ao Ginásio Nacional, sendo na data mencionada, 1907, a única instituição secundária da capital sob essa condição.

O autor da crítica enfatiza a necessidade de serem valorizadas as questões de Minas no ensino proferido no Estado, o que corroborava os ideais federalistas de liberdade na organização educacional. Os alunos deveriam adotar o caráter nacional a partir do profundo conhecimento de seu Estado, ou seja, deveriam ser mineiros e brasileiros, conscientes da “importância geográfica” de Minas para a nação. Além disso, não contribuiria para a formação dos cidadãos mineiros uma excessiva valorização do Estado de São Paulo, pois tal fato não significaria propagar o sentimento de nacionalidade, mas ao contrário, infligiria a identidade do mineiro. Nesse sentido, o próprio Ginásio estaria comprometido na sua função formativa, pois não conseguia formar os cidadãos mineiros necessários à pátria.

Na publicação *Notas e Informações* coligidas pelo reitor Gustavo Penna (1904), são apresentadas informações importantes sobre o Ginásio Mineiro. O material possui um caráter propagandístico, tendo como objetivo deixar os alunos cientes de seus direitos e deveres e, principalmente, informar sobre a escola aos pais e familiares que desejassem matricular seus filhos. Na apresentação do texto afirmava Penna:

(...) Devo acrescentar que o Gymnasio Mineiro não se restringe e nem deve cingir sua missão ao preparo de disciplinas para a matrícula nas faculdades e academias, constituindo uma fabrica de preparatórios, porque si fora este seu escopo, muitas matérias deveriam ser riscadas do seu programma. O Gymnasio – di-lo sua lei orgânica, - tem por fim ‘proporcionar á mocidade a instrucção secundária necessária e sufficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da República, como, em geral, para o bom desempenho dos deveres de cidadão na vida social.’ Ora, sendo um character elevado o principal elemento para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social, é de ver que o cultivo das qualidades moraes do alumno deve merecer neste instituto a mais carinhosa solicitude. (...) Encarado sob um suggestivo ponto de vista, o Gymnasio Mineiro assume maiores proporções. Dilata-se o horisonte de sua missão, porque não será somente o instituo onde se ensina sinão também a casa onde se educa, de modo a poder abranger no seu programa as palavras com que, recentemente um soberano europeu concitava os institutos gymnasiaes do seu paiz a ‘educarem a nova geração de estudantes no culto da pátria, no trabalho honesto e no intenso sentimento da honradez. (Penna, 1904, p. 4-5)

O reitor afirma a função educativa do Ginásio: não deveria se resumir a uma fábrica de preparatórios, o Brasil, Minas, Belo Horizonte precisavam de mais, precisavam de cidadãos. A lei orgânica de criação do Ginásio enfatiza esse caráter da escola secundária, os jovens, ao passarem pelo secundário, deveriam tornar-se, de fato, cientes de seus direitos e deveres, tornando-se assim úteis a si e a pátria, úteis a uma cidade que, projetada para ser símbolo da modernidade, se fazia carente de cidadãos.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de se “cultivar as qualidades morais” do aluno, pois estaria aí um dos fundamentos da formação do cidadão civilizado.

Em relatório de 1905, Gustavo Pena afirma

Querem os competentes firmar no curso gymnsial o sólido preparo intelectual dos candidatos à matrícula nos cursos superiores. Realmente o ensino gradual, integralizado dentro de certo período com um programa com uma divisão racional de matérias pelo diversos annos- permitindo ás jovens intelligencias a aquisição parcelada de conhecimentos, - oferece melhores garantias para a *boa educação e preparo da mocidade*” (Relatório da Secretaria do Interior, 1905, p.176. Grifos meus)

O reitor enfatiza a necessidade de organizar a juventude em um ambiente escolar, de constituir na escola uma rotina capaz de garantir a boa formação da mocidade tanto na preparação para os exames parcelados, quanto na preparação para a vida.

Associada a essa função formativa, os reitores sempre destacavam a forte disciplina interna do Ginásio como uma das principais características da instituição. Entendemos a disciplina nesse momento, tendo em vista a concepção do final do século XIX apresentada por Chervel (1991), como sendo a “polícia dos centros docentes, repressão das condutas susceptíveis de alterar a ordem estabelecida e aquela parte da educação dos alunos que deveriam contribuir com a mesma” (Chervel, 1991, p.60).

O espaço interno da escola deveria se organizar de modo que facilitasse a vigilância dos alunos, a manutenção da disciplina e do bom comportamento. Havia nas dependências internas do Ginásio os “salões de estudos” onde os alunos eram reunidos para estudarem as diversas matérias e, por ventura, assistiam a algumas aulas. Sobre esses salões afirmava o reitor Boaventura Costa, “durante o ano manteve-se a disciplina com a possível regularidade, não ocorrendo fato algum que perturbasse a *marcha* dos estudos” (Relatório da Secretaria do Interior, 1900, p.400). Como os salões eram um local de reunião de um grande número de alunos, deveriam ser eficientemente vigiados a fim de evitar possíveis perturbações. Em 1906, afirmava o reitor Aurélio Pires, em relatório, que estava procurando

manter os alunos nos salões de estudo (...) Despertando-lhes nobres estímulos, fallando-lhes ao coração ainda sem maldade, (...) percorrendo assiduamente os salões de estudo, tenho tido a satisfação de ve-los convencidos de que se acham em uma casa de trabalho, de educação e de estudo, onde todos, mestres e alumnos, se esforçam por lançarem a base da grandeza futura da pátria.(Relatório da Secretaria do Interior, 1906, p.697)

O reitor salienta a necessidade de se constituir de maneira correta os “corações ainda sem maldade”, ou seja, passíveis ainda de correção, de formação. Além disso, ele via o Ginásio como uma casa de trabalho, estudo e educação: ensinavam-se os conteúdos indispensáveis aos alunos e, também, cuidava-se da formação de seu caráter, para tal, a eficiente organização interna e a manutenção da disciplina eram imprescindíveis.

Na apresentação do seu relatório de 1907, afirmava o reitor Sebastião Corrêa Rabelo<sup>49</sup> sobre o início da sua gestão:

Há (...) inconvenientes que vou removendo aos poucos como:  
(...) conversações estéreis e que nenhum desenvolvimento trazem aos espíritos, discussões políticas – sem caracter de generalidade, que neste caso seriam convenientes- envolvendo nomes de pessoas da terra, com risco de conflicto com algum filho ahi presente. (...) Esforço-me (...) a que discutam, nos intervalos das aulas, sobre as materias estudadas, ou ao menos sobre assumptos de interesse geral e que concorram para o *desenvolvimento do espírito e formação de carácter* (Relatório da Secretaria do Interior, Anexos, reitor Sebastião Rabelo, 1907, p.3, gifos meus)

O reitor mostra-nos a preocupação em se organizar a rotina interna do Ginásio, acompanhando a formação de seus alunos, garantido assim a formação de sua índole.

Veríssimo (1985), ao analisar a educação nacional, em fins do século XIX, nas suas mais variadas esferas, fala da “educação do caráter”, no sentido da formação de um cidadão digno. Ele ressalta a necessidade do cidadão brasileiro recuperar a sua dignidade frente ao processo histórico vivido pelo Brasil. Segundo o autor, “Como a inteligência, como a sensibilidade, como o próprio corpo, o caráter pode educar-se e, de fato, educa-se, isto é, toma na mesma vida comum esta ou aquela direção, estas ou aquelas tendências, segundo as diversas influências que sobre ele atuam.” (Veríssimo, [1890], 1985, p.73) O autor afirma que essa formação não era responsabilidade exclusiva da escola, na verdade era, principalmente, uma função da educação doméstica. Contudo, a escola deveria estar atenta a essa necessidade de se educar o caráter, objetivando formar homens dignos à pátria e prontos para atuar por ela. O autor acrescenta, ainda, que “A educação não é de certo, como inculcaram apóstolos demasiado convictos, uma panacéia, mas é, sem contestação, poderosíssimo modificador.” (Veríssimo, [1890], 1985, p.73)

Na publicação organizada pelo reitor Gustavo Penna, foi dada grande ênfase à questão disciplinar

#### Parte disciplinar

(Do Regimento Interno aprovado pelo governo do estado a 14 de outubro de 1892)

Os alumnos deverão apresentar-se diariamente nas aulas, vestidos decentemente, e observando os seguintes preceitos:

1º) Ao entrar no estabelecimento se descobrirão e aguardarão o signal de aula no salão de estudos, do qual devem sahir em perfeita ordem e no mais profundo silencio.

2º) Ouvirão na aula as explicações com todo respeito e attenção, apresentando seus trabalhos escriptos sem emendas, borrões ou rasuras, nos dias determinados.

3º) Finda a aula, ou voltarão para o salão de estudos ou se recolherão ás suas residências.

E' rigorosamente prohibido aos alumnos, sob penas abaixo especificadas:

1º) Permanecerem na rua ou á porta do estabelecimento;

2º) Escreverem, pintarem, desenharem, riscarem ou por qualquer modo, sujarem ou danificarem o edificio ou seus moveis e utensílios;

3º) Proferirem palavras, fazerem gestos, espalharem escriptos e praticarem enfim quaesquer actos offensivos á moral; (...)

5º) Dentro do estabelecimento conservarem o chapéu na cabeça, fumarem, assobiarem, falarem alto, fazerem algazarra ou assuadas.

Os alumnos devem tratar ao reitor e lentes com todo respeito; aos empregados do estabelecimento com cortezia; e aos collegas com delicadeza.

(...) O alumno que pertubar o silencio da aula e dos trabalhos de laboratório, motivar desordem dentro da aula ou nella proceder mal será immediatamente reprehendido pelo lente ou professor. (...)

O aluno que praticar actos offensivos ao pudor e a moral publica, tentar aggressões ou vias de facto contra as pessoas mencionadas, ou qualquer outro empregado, será punido com a pena de inhabilidade para estudar em qualquer estabelecimento de instrucção do Estado de Minas. (Penna, 1904, p.14-17)

A citação, com trechos do regimento interno da escola, revela-nos aspectos interessantes acerca da função formativa do Ginásio, tendo em vista a gênese do caráter dos alunos. Inicialmente, devemos enfatizar a existência de uma rotina escolar, de uma convivência entre alunos, professores, funcionários. Para que essa convivência fosse harmoniosa, foram traçadas normas de comportamento a serem seguidas cotidianamente: como deveriam se portar ao entrar na escola, o que deveriam e não deveriam fazer a cada momento específico.

Há uma grande preocupação em assegurar o comportamento civilizado dos alunos, em garantir o aprendizado de normas civilizadas, polidas de se portar diante dos

---

<sup>49</sup> Sebastião Rabelo há pouco havia tomado posse em substituição a Aurélio Pires, transferido para Escola Normal fundada em 1906.

iguais, colegas e dos superiores, lentes, professores e reitor; de como se apresentar em um ambiente público: *não usar chapéu dentro do estabelecimento, não assobiar, não fumar, não falar alto*, ou seja hábitos não condizentes com uma postura civilizada de convivência. Agressões físicas, atitudes rudes eram vistas como sinônimos de atos bárbaros, logo deveriam ser imediatamente repreendidas para que todos notassem seu formato inadequado. A ordem deveria ser mantida, tendo como base a propagação de uma formação sob a égide dos bons costumes e da moral. Segundo Elias,

Grande parte do que chamamos de razões de ‘moralidade’, ou ‘moral’ preenche as mesmas funções que as razões de ‘higiene’ ou higiênicas’: condicionar as crianças a aceitar determinado padrão social. A modelagem por esses meios objetiva a tornar automático o comportamento socialmente desejável, uma questão de autocontrole, fazendo com que o mesmo pareça à mente do indivíduo resultar de seu livre arbítrio e ser de interesse de sua própria saúde ou dignidade humana. (...) Na verdade, é cultivada desde tenra idade no indivíduo, como autocontrole habitual, pela estrutura da vida social, pela pressão das instituições em geral, e por certos órgãos executivos da sociedade em particular. Por conseguinte, as injunções e proibições sociais tornam-se cada vez mais parte do ser, de um superego estritamente regulado. (Elias, 1994, p.153-187)

Essas posturas, apresentadas para os alunos como normas a serem seguidas, deveriam ser internalizadas; através da vivência de uma rotina escolar organizada sob esses padrões, os alunos passariam a vê-los como naturais. Esse comedimento, comportamento civilizado deveria se tornar uma “segunda natureza”, garantido assim cidadãos civilizados para além dos muros da instituição escolar. A internalização desses hábitos pode ser visualizada nas falas de alguns alunos do Ginásio publicadas no jornal editado por eles, as quais analisaremos posteriormente.

Em reunião da Congregação onde se discutia o regimento interno da escola, em 1909, foi realçada, como uma das questões principais, a disciplina interna da instituição, tendo em vista a relação dos alunos com o meio externo.

Primeiro lugar: da disciplina e dos meios de estimular os alunos. (...) a comissão teve o intuito de apertar [mais] a disciplina, procurando desenvolver o estímulo no ensino dos alunos. (...) O meio é adverso. Fora do estabelecimento os alunos encontram exemplos de afrouxamento e dissolução. É necessário, portanto, que o Externato seja um modelo de disciplina. Cumpre não dar ouvidos aos ideólogos que julgam suficiente, em todos os casos, os meios [suasarios] para formar o caracter (Ata da 10ª sessão da Congregação, 31/01/1909, p. 70-71)

Na reunião da Congregação, os professores enfatizavam que o Ginásio deveria ser um exemplo de disciplina, pois fora de seus muros os alunos conviviam

constantemente com maus exemplos, com a diversidade do contexto urbano. Logo, deveriam estar com seu caráter fundamentalmente formado para que tivessem condições de fazer frente a tais influências, deveriam, assim, ter internalizado as normas de comportamento adequadas a uma convivência urbana civilizada.

Em relatório de 1908, o reitor Sebastião Rabelo anuncia uma decisão tomada por ele no sentido de melhorar a disciplina interna:

Logo ao começar os trabalhos do ano, percebi as enormes dificuldades com que havíamos de lutar (...) para a manutenção da ordem durante os intervalos, pois os salões ficavam de tal modo cheios (...) [que tornavam] impossíveis a vigilância perfeita (...) enquanto se não removesse o inconveniente da enorme aglomeração nos intervalos (...). Tive então a idéia da divisão do Gymnasio em duas turmas, separando quanto possível, os grandes dos pequenos (...). Tenho impedido em absoluto que crianças saiam do estabelecimento antes de terminadas as aulas. Parece-me que não era de boa política estender tal proibição<sup>50</sup> aos estudantes já rapazes a quem se deve dar *liberdade relativa* para os habituarem a se reger. (...) Das 11 em diante começam a chegar os alumnos do 1º e 2º annos, (aulas às 12:00). Há nesta turma um número maior de crianças, que ficam inteiramente separados dos grandes , com 2 salões confortáveis sob inspeção de Noé Mourão (Relatório da Secretaria do Interior, 1908, p.138-139)

A intenção fundamental do reitor é evitar as aglomerações<sup>51</sup> dentro do Ginásio para facilitar a inspeção e, conseqüentemente, o controle e a manutenção da disciplina dos alunos. Percebemos aqui a presença da cidade na escola, a partir de uma racionalização dos usos do espaço. Além disso, as palavras do reitor corroboram a idéia de que o Ginásio deveria formar os alunos de modo que os preparasse para o meio exterior.

O reitor destaca a necessidade de se separar “os grandes dos pequenos” acreditando que os maiores já deveriam ter mais condições de se reger, já sendo dotados de melhores condições de se comportar nas ruas; enquanto os menores precisavam, ainda, de maior cortejo por estarem mais susceptíveis às influências e maus comportamentos. Dessa forma, engendra-se uma diferenciação etária dentro da escola, tendo como pressuposto que essa distinção seria importante para a disciplina e, ainda, para a própria formação da conduta dos alunos.

---

<sup>50</sup> Observamos aqui uma modificação no regimento do Ginásio, pois antes não era permitido aos alunos permanecerem em frente à escola.

<sup>51</sup> Encontramos o argumento da necessidade de evitar aglomerações, quando da fundação da cidade. Essa idéia se faz presente tendo em vista a imprescindibilidade de manter a ordem e o asseio .

Essa necessidade de se manter separados grandes e pequenos foi reafirmada em uma reunião da Congregação “É preciso (...) que se evite o acúmulo de alunos no estabelecimento, impedindo, principalmente o encontro dos maiores com os menores.” (Ata da 9ª sessão da Congregação 27/01/1909, p.170)

Essa preocupação em separar os alunos maiores dos menores, já se fazia presente em períodos anteriores da história dos colégios, como enfatizamos antes. Trata-se de uma percepção da diferenciação do processo formativo dos alunos. Como o curso secundário era longo e a idade mínima para ingresso no Ginásio era de 12 anos, havia grupos etários diferenciados na instituição. Dessa maneira, também o tratamento deveria ser distinto, pois os mais velhos estavam já próximos à idade adulta, logo, dever-se-iam acostumar a lidar com uma “liberdade relativa” que, em breve, se ampliaria das redondezas da escola para a cidade de fato.

Esse quadro constituído pelo Ginásio, caracterizado pela disciplina, pelo controle, pela convivência diária dos alunos sob um ambiente normatizado, com regras definidas compõe uma atmosfera propícia tanto à elaboração de posturas quanto de identidades, o que não seria possível em um sistema de aulas avulsas no qual não havia essa convivência cotidianamente estruturada.

A existência dessas normatizações remetem-nos a um esquadramento do tempo dos alunos. O tempo escolar, sua organização em forma de regras, padrões trazem a constituição de uma disciplina na medida em que organizam o tempo dos alunos, levando-os à aprendizagem de um tempo normatizado, definido racionalmente. Além disso, deve-se ter em vista o próprio tempo de formação do jovem inserido em uma rotina escolar: sua juventude, momento de intemperanças, submetida a uma organização temporal regulamentada que objetiva conformar essa intemperança na confecção de um jovem comedido, civilizado, cidadão da cidade.

Tendo em vista a utilização racional do tempo, preceito característico dos meios urbanos, muitos alunos abandonavam o secundário, destinando-se aos exames preparatórios, meio mais rápido de se alcançar o ensino superior, principal objetivo dos jovens e das famílias citadinas que viam na instrução dos filhos um meio de ascensão e de conquista de cargos públicos.

Essa concepção provocava um dos maiores problemas do secundário que, também, afligia o Ginásio Mineiro: a instabilidade nas matrículas.

ANO	Alunos matriculados
1897	58
1898	66
1899	85
1900	77
1901	88
1902	86
1903*	
1904	148
1905	157
1906-1907	250
1907-1908	303
1909	225
1910	190
1911	150
1912	91
1913	99
1914	103
1915	59

\* O número de alunos matriculados não foi citado  
 Fonte: Relatórios da Secretaria do Interior

A tabela mostra-nos a quantidade total de alunos matriculados e não a relação matrícula/série, pois nessa última poderíamos observar uma queda gradativa no número de alunos, tendo em vista o adiantamento da série. Todavia, como as matrículas nas séries iniciais mantinham-se, o educandário não apresentava quedas bruscas, o que contribuía, de certa forma, para a estabilidade da instituição. No entanto, a partir de 1910, o Ginásio começou a sofrer significativas oscilações no número de matrículas.

Nesse período, houve um considerável aumento no número de escolas secundárias no Estado, associadas à iniciativa privada. No relatório da Secretaria do Interior de 1909, o secretário acusa a existência de 16 institutos particulares de ensino secundário: Ouro Preto, Diamantina, Juiz de Fora- onde havia dois-, Caraça, Muzambinho, Pouso Alegre, Silvestre Ferraz, Uberaba, São João d'el Rey, Itajubá, Leopoldina, Campanha, Ubá, Ouro Fino e Lavras” (Relatório da Secretaria do Interior, 1909, p.363).

Somada a essa situação, percebemos nos documentos, principalmente nos relatórios da Secretaria do Interior, uma maior preocupação e investimento por parte do governo nos grupos escolares (1906) e na Escola Normal (1907) desde a fundação dessas instituições, tendo em vista as propostas políticas de João Pinheiro de expansão da educação às camadas populares. Essa postura se fundamentava no argumento de que

caberia à rede particular o oferecimento do ensino secundário, sendo o alargamento da rede primária a maior responsabilidade do governo. Além desse quadro, a terceira reforma educacional da república agravou, ainda mais, a situação do Ginásio Mineiro.

A Reforma realizada por Rivadávia Corrêa (1911), durante o governo de Hermes da Fonseca (1910-1914), teve um caráter mais desoficializador se comparada às duas reformas anteriores. Com o objetivo de promover uma maior abertura para a organização do ensino a “Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República” a que se refere o decreto n. 8659, de 1911, definia: “Art.2 Os Institutos, até agora subordinados ao Ministério do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático, como administrativo.”(Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, 1911, p.492) Com a reforma, o sistema de equiparação deixava de existir, logo, as escolas públicas e particulares foram igualadas em seu status.

As medidas propostas por Rivadávia possuíam um caráter mais liberal, de defesa do federalismo e da autonomia didática.

Art.6. Pela completa autonomia didactica que lhes é conferida, cabe aos institutos a organização dos programmas de seus cursos, devendo os do Collegio Pedro II (responsabilidade da união, por pertencer ao Distrito Federal, por isso a lei se dirige de maneira direta a ele) revestir-se de caracter pratico e libertar-se da condição subalterna de meio preparatório para as academias..(Lei Orgânica do Ensino Fundamental e Superior, 1911, p.493)

Mediante as definições da reforma, o Ginásio Nacional voltou a ser denominado Colégio de Pedro II, pois não representava mais um modelo. Essa organização, como relatamos anteriormente, era desejada por muitos, inclusive por alguns reitores do Ginásio porém, os resultados dessa nova organização não trouxeram benefícios ao educandário, ao contrário, geraram ainda mais instabilidade.

Com a reforma Rivadávia Corrêa, suprimidas as regalias da equiparação, o Ginásio ficou sem regulamento<sup>52</sup>, pois toda sua estrutura estava baseada naquele sistema ao qual estivera submetido desde que fora fundado. Esse contexto gerou grande instabilidade interna na instituição, pois o prestígio e o reconhecimento que lhe eram atribuídos, devido à sua condição de escola equiparada e de arquétipo às instituições

---

<sup>52</sup> Como nos informa o reitor Thomaz da Silva Brandão à página 38 do Relatório da Secretaria do Interior de 1911.

particulares do Estado, viram-se abalados diante do fim da hierarquização das instituições escolares.

O reitor Thomaz Brandão afirmava que, além da queda no número de matrículas de 1911 para 1912, houve também queda no número de promoções nas séries iniciais devido à transferência dos alunos para escolas não seriadas, onde poderiam se preparar mais rápido para o ensino superior. Isso implicou para o Ginásio uma perda no número total de alunos. Segundo o reitor, dado o grande número de escolas secundárias, se o Ginásio não se

adequar às necessidades da época, sua matrícula continuará a diminuir. Além do curso dividido, não em séries, mas em ciclos, de maneira que a parte da cultura geral do espírito, facilite o estudo das disciplinas exigidas para exame de admissão [no superior], será pois, de grande utilidade criar no mesmo um curso secundário de ensino tecnico, destinado a educação do futuro operário, industrial e commerciante, á similhaça do que há nos EUA, na Inglaterra, Allemanha e França (...). Sendo a população do Estado, em sua grande maioria, composta de agricultores, industriais e commerciantes, não deve o ensino secundário visar somente preparar alumnos para as carreiras liberaes, mas também para a vida econômica, dando-lhes instrucção adequada ás profissões techicas (...). Convém, pois, sem prejuízo dos conhecimentos geraes que constituem o (...) secundário e contribuem para a cultura do espírito, proporcionar-lhes ensino apropriado ás suas aptidões, (...) e ás necessidades econômicas do meio e que tenham de exercer sua actividade (...) reorganizado sobre estas bases, ou transformado o seu curso em *normal masculino* (...) poderá o instituto prestar maior serviço, cooperando por meio de uma educação especial para a prosperidade do commercio e das industrias no Estado de Minas, e para preparar professores para nossas escolas” (Relatorio da Secretaria do Interior, 1912, p. LXV)

O reitor sugeria que o Ginásio modificasse seus pressupostos formativos, voltando-se para a preparação do trabalhador de fato, e não apenas para aqueles cujo destino era a academia. O Ginásio, segundo ele, deveria ter uma organização mais utilitária, que atendesse e interessasse a uma maior parte da população, atraindo assim um maior número de alunos. Todavia, essas questões foram discutidas internamente, mas não trouxeram nenhuma solução. Os problemas culminaram quando algumas faculdades, sob argumento da instabilidade do educandário, recusaram os diplomas dos alunos do Ginásio<sup>53</sup>, os quais no sistema de equiparação garantiam acesso ao ensino superior.

Mesmo com todas as dificuldades, o Ginásio permanece na cena da cidade e, após nova reforma promovida em 1915 por Carlos Maximiliano, inicia um processo de

---

<sup>53</sup> Como nos informa o Relatório da Secretaria o Interior de 1914.

recuperação. Anos mais tarde, transformado no Colégio Estadual, tornou-se uma das principais instituições secundárias da capital.

Independente das dificuldades sofridas pelo Ginásio no decorrer de sua história, a preocupação com a organização do espaço escolar, com a confecção de um currículo e escolha de compêndios adequados, com o controle do tempo dos jovens; a participação dos alunos em uma rotina escolar marcada pelas normas civilizadas de comportamento revelam-nos a existência de um caráter formativo e a presença da racionalidade urbana dentro do espaço escolar.

Como apontamos, desde o início, a existência de um movimento concomitante, falta-nos ainda analisar a atuação da escola no espaço da cidade.

## **A escola na cidade**

Quando o Ginásio Mineiro foi transferido para a cidade de Belo Horizonte (1898), momento onde a escola passou a fazer parte da cena da cidade, da sua rotina, ocupava o cargo de Reitor Boaventura Costa e o Secretário do Interior era Wenceslau Braz. Dizia Boaventura sobre a transferência,

Concluídos os trabalhos do Externato, inclusive os exames de preparatórios, fui auctorizado a effectuar a sua mudança para a nova capital de Minas, serviço que ficou concluído muito antes de me ser entregue definitivamente a casa que lhe era destinada, o que se deu a 24 de setembro, não estando ainda assim terminado o serviço de águas e esgotos. Deu-se começo, nessa data, ao trabalho de desencaixotamento dos móveis e preparo das salas para os trabalhos escolares (...) [concluídos em 15/10]. Reabriram-se as aulas no dia 17, funcionando estas simultaneamente com os exames de sufficiência, finais e de admissão da 2ª época (Relatório da Secretaria do Interior, 1899, p.401)

A transferência foi noticiada no jornal oficial do Estado, o *Minas Gerais*, onde o governo solicitava o re-início das aulas o mais rápido possível, assim registrava-se “Ao reitor do Externato do Gymnásio Mineiro, recomenda-se providenciar no sentido de serem abertas, ao menor prazo possível, as aulas daquele estabelecimento”(Jornal *Minas Gerais*, 03/10/1898, p.3)

Concluída a transferência, iniciaram-se as aulas, havendo chamadas em vários jornais da capital para inscrição nos exames a serem realizados, além de convocação para a matrícula. O Jornal *Minas Gerais*, em uma nota específica sobre o Ginásio na capital, assim relatava o início das aulas: “As aulas desse importante estabelecimento de

ensino começam a funcionar hoje, nesta capital. Hoje, também, devem comparecer, às 10 horas da manhã, no edifício onde funciona o Gymnásio todos os alumnos que quiseram exame de admissão”. (Jornal *Minas Gerais*, 17/10/1898)

É possível inferir que o Ginásio fora muito bem recebido na capital, pois se tratava do Ginásio Estadual, instituição equiparada ao Ginásio Nacional que se deveria ocupar da educação da mocidade mineira. O Ginásio fazia parte do quadro das instituições oficiais de ensino<sup>54</sup> do governo as quais deveriam compor a cena da nova cidade. Todavia, a transferência não fora muito bem quista por alguns ouropretanos que acreditavam ter Ouro Preto condições de continuar a sediar a escola, mesmo deixando de ser a capital mineira. A cidade, além de perder a condição de capital do Estado, perdia também instituições importantes, que lhe remetiam prestígio como o Ginásio e a Faculdade de Direito. O assunto foi debatido na Congregação da escola e, colocado em votação, venceu a proposta da mudança da instituição como consta na Ata da Congregação de 1898.

Um dos aspectos principais da escola na cidade é o seu espaço, seu prédio, sua localização, pois se trata do local reconhecido por todos como o lugar da escola, o lugar do Ginásio. Na planta da cidade de Belo Horizonte, estava prevista a construção de um prédio destinado ao Ginásio Mineiro, situado na Praça Benjamin Constant - quarteirão formado pelas ruas Timbiras, Pernambuco, Paraíba e Avenida Carandaí. Esse prédio foi concluído em meados de 1898, no entanto, instalou-se no local o Tribunal da Relação e demais departamentos do Fórum e, posteriormente, após algumas reformas, a Escola Normal da Capital (1907).

Diante disso, o Ginásio transferiu-se para um prédio localizado à rua da Bahia, atrás das Secretarias do Interior e das Finanças. Esse prédio havia sido construído para abrigar a Imprensa Oficial do Estado, todavia, fora aproveitado como Secretaria de Polícia, segundo nos informa Abílio Barreto (1950). Nesse momento, a maior parte dos prédios da capital, ainda, não estavam terminados. A cidade era ainda um verdadeiro “canteiro de obras”.

Dessa maneira, a precariedade das construções não era exclusividade das instalações do Ginásio, ainda sim, a instituição escolar se instalou em um lugar de destaque, em uma região nobre da capital, juntamente com as secretarias do Estado. Essa localização reforçava o caráter oficial do Ginásio, todavia, relativiza a importância

do educandário, pois o “belíssimo e estilizado edifício”, (Barreto, 1995, p.509) que lhe era destinado a princípio, destinara-se a outra instituição. Além disso, anos mais tarde, reformado, ao invés de abrigar o Ginásio, tornou-se sede da Escola Normal de Belo Horizonte, que, juntamente com a construção dos grupos escolares em 1906 tornou-se o grande investimento do governo, como propaganda de expansão da instrução.

Sobre o prédio, então destinado ao Ginásio, afirmava o reitor Gustavo Pena em relatório de 1903: “O edifício do Externato melhorou consideravelmente pelo desmonte, calçamento e arborização da rua [e o] descortinamento dos terrenos que ficam fronteiros.” (Relatório da Secretaria do Interior, 1903, p.238)

Percebemos uma preocupação dos reitores com as condições internas do Ginásio, mas também com sua apresentação externa, sua inserção na cidade de forma digna, em um local apropriado para abrigar uma escola. O prédio da escola era sua primeira forma de visibilidade enquanto instituição dentro da cidade.

O espaço circunvizinho do Ginásio era visto como uma extensão do mesmo, o que podemos verificar nas palavras do reitor Boaventura Santos ao dizer das melhorias feitas nessa região. Tendo em vista essa concepção, o reitor Sebastião Correa Rabello passou a permitir que os alunos mais velhos ficassem fora do Colégio, nas redondezas, durante os intervalos. Afirmava o reitor em seu relatório

Tive então a idéia da divisão do Gymnasio em duas turmas, separando quanto possível, os grandes dos pequenos (...). Tenho impedido em absoluto que creanças saiam do estabelecimento antes de terminadas as aulas. Parece-me que não era de boa *política estender tal proibição aos estudantes já rapazes a quem se deve dar liberdade relativa para os habituarem a se reger.*” (Relatório da Secretaria do Interior, 1908, p.138 grifos meus)

Fizemos referência a essa decisão do reitor em outro momento, todavia, gostaríamos de reiterar o papel do Ginásio na formação de seus alunos para a vivência no mundo exterior à escola, pois em breve eles deveriam assumir sua cidadania, tendo capacidade de se reger, de se portarem na *urbs*. Revela-se uma transcendência da escola para o espaço da cidade a partir da compreensão desse espaço circunvizinho, também, como instância formativa da juventude.

Ainda no mesmo relatório afirma o reitor

Temos feito exercer a nossa influência até fora do estabelecimento, para que todos se convençam de que os vigiamos de longe. Já puni alumnos pelo seu mau

---

<sup>54</sup> Outra instituição de ensino, também transferida, foi a Faculdade de Direito. (Mourão,1962)

procedimento nos bondes: e há poucos dias suspendi um que atirou bomba no jardim ou na porta de um collegio, quando (...) se retirava para casa. Graças às medidas mencionadas (ha outras que não posso revelar pelo seu caráter reservado) (...) podem asseverar que a disciplina está agora perfeita (Relatório da Secretaria do Interior, 1908, p.139)

A intenção de ampliar a influência da escola para além de seu estabelecimento mostra uma preocupação formativa para com os alunos, tendo em vista o ambiente urbano. Os alunos, além de aprenderem as matérias necessárias ao ingresso nas faculdades, deveriam, também, aprender a se comportar disciplinadamente, participando, assim da rotina civilizada de uma cidade que se queria moderna como Belo Horizonte.

Nos momentos em que essa escola saía do seu espaço para ocupar o da cidade, ela se tornava visível, não apenas como instituição, mas como formadora de uma juventude que participava, fazia parte da rotina da capital. Um dos lugares onde os jovens escolares sempre se encontravam eram nos bondes, pois se tratava do meio de transporte mais usado para irem ao colégio. Em 1903, o governo do Estado concedeu “meia passagem” para os estudantes do Ginásio e de outras instituições, como publicado no *Minas Gerais*

Atos do Presidentes do Estado (...) Alterações ao que se refere o dec. 1693 desta data- Artigo único: Pagarão meia passagens os alumnos dos collegios e escolas primarias bem como os dos Externato do Gymnásio Mineiro que se apresentarem com o uniforme adoptado por esse estabelecimento de ensino secundário, havendo para todos elles ‘cupons’ especiais, validos somente ás horas de entrada e sahida das respectivas aulas, nos dias úteis, revogadas as disposições em contrário” Séc. interior, 20/10/1903- Delfim Moreira. (Jornal Minas Gerais, 21/10/1903, p.1)

Essa situação aumentava ainda mais o número de alunos que faziam uso do serviço dos bondes. Diante disso, justificava-se a referência do reitor à necessidade de repreender o mau comportamento dos alunos nesse meio de transporte, pois representava uma inserção, uma aparição dos alunos do Ginásio à cidade.

Para desfrutar do benefício, os alunos deveriam estar de uniforme, uma vez que essa era a maneira de identificá-los. A Reforma Afonso Pena de 1892, previa em seu artigo 144, que o governo poderia definir para os alunos do ginásio “uniformes simples, modestos e apropriados às estações do ano”. (Leis Mineiras, 1892, p.66) O uso do uniforme afirmava a condição de estudantes dos jovens, podendo ser reconhecidos por toda a sociedade urbana como alunos de uma determinada instituição educacional.

Sobre o uso do uniforme, afirmava o reitor Gustavo Pena em relatório de 1905:

Não há disposição regulamentada que obrigue o uso do uniforme- apenas os alunos com uniforme tem meia passagem nos bondes- isso tem ocasionado abusos. Um modo igual no trajar, de maneira que não se conheça se o alumno ou alumna é rico ou paupérrimo; um uniforme que seja ao mesmo tempo decente e economico, seria tão vantajoso para os alumnos, como para suas famílias. (...) Numa festa cívica, numa solenidade religiosa seria de bello effeito o comparecimento de mais de cem alumnos encorporados, como se vê em qualquer parte. (...) Um instituto desta natureza não deve e não póde constituir somente uma grande fabrica de calouros, si me é permittida a expressão. Cumpre desenvolver nesses espíritos um intenso sentimento de civismo, de affecto á casa onde se educam, de modo a não se constrangerem com a roupa que os faria distinguir e conhecer como estudantes de um estabelecimento, onde se ensina com dedicação e approva-se com justiça. (Relatório da Secretaria do Interior, 1905, p.539)

O uso do uniforme forneceria aos estudantes uma identidade estudantil, ginásial na medida em que os igualava, transformando-os em um conjunto associado à determinada instituição de ensino. Esses alunos, ao andarem pela capital com o uniforme do Ginásio, distinguir-se-iam dos demais jovens, dando a ver sua identidade de ginásianos.

Outro momento onde o uso do uniforme reforçava a identidade ginásial na cidade, na medida em que diferenciava os jovens do Ginásio dos demais, eram as festas cívicas. As festas cívicas compunham um momento em que a escola, através de seus alunos, mostrava-se para a capital, ampliava sua abertura para além de sua circunvizinhança.

Os alunos do Ginásio Mineiro participavam de quase todas as festas cívicas da cidade, como retratam diversos jornais da época. As comemorações referentes ao 15 de novembro, data da Proclamação da República, eram uma das mais noticiadas pelos jornais da capital. Nos relatos dessas festas trazidos pela imprensa, sempre era citada a participação dos alunos do Ginásio. Em 16 de novembro de 1900, o *Minas Gerais* trazia várias reportagens acerca das comemorações do 15 de novembro, discursos, relatos, dentre outros, e, em seguida, destacava a participação dos ginásianos em sua “marcha cívica” no desfile de comemoração “(...) Vinham depois os alumnos do Gymnásio Mineiro, precedidos do seu virtuoso e rico estandarte e acompanhados do reitor e do inspector de alumnos(...)”. (Jornal Minas Gerais, 16/11/1900, p.2) A apresentação dos alunos do Ginásio Mineiro tinha destaque no corpo do desfile comemorativo com sua

“marcha cívica”, enfatiza-se aqui a postura dos alunos ao participar do desfile; sua inserção na constituição do civismo mineiro da capital.

Segundo consta no jornal *Minas Gerais* de 16 e novembro de 1905, na festa do 15 de novembro daquele ano, uma aluna do Ginásio proclamou algumas palavras<sup>55</sup> na festa comemorativa em nome da instituição. Na mesma data cívica do de 1909, o jornal oficial do Estado noticiava sobre a programação do evento:

A’ tarde, o correto e disciplinado batalhão de alumnos do Gymnasio Mineiro, fez uma importante passeata, precedido das bandas de música, cornetas e tambores do 1º batalhão. Foram muito apreciados e objecto de geraes elogios, pelo garbo e entusiasmo com que se apresentaram, os alumnos daquelle estabelecimento, sob comando do instructor 2º tenente Gentil Falcão (Jornal Minas Gerais, 16 de novembro de 1909, p.5)

Nessa notícia, destaca-se a disciplina do batalhão dos alunos e, novamente, a eloquência de sua “marcha cívica”. É possível verificar uma associação direta entre a participação dos jovens estudantes e o seu envolvimento e adesão à causa cívica. Percebemos, assim, a concepção do Ginásio como lugar de formação das *civitas* que faltavam à urbe constituída.

Os alunos faziam-se presentes, igualmente, em outras ocasiões. Um evento que marcou a cena da capital e contou com a participação dos alunos foi a visita de Santos Dummont. Ele chegou ao Brasil em 1903, apenas dois anos após contornar a Torre Eiffel, como nos informam Costa e Schwarcz (2000). Dummont era símbolo do progresso científico brasileiro, era a propaganda no exterior de que o Brasil acompanhava o movimento do progresso e da modernidade. Compor o grupo de países que dominavam as grandes invenções do momento, como aquelas que permitiam subir aos céus, possibilitava aos contemporâneos “imaginar que dessa maneira o país poderia ser incluído no elenco de nações civilizadas e progressivas.” (Costa; Schwarcz, 2000, p.77)

A recepção a Dummont em Belo Horizonte representava uma festa de exaltação do progresso mineiro, um reconhecimento do brilhante feito de um homem de Minas. Nesse sentido, a participação dos alunos do Ginásio pode ser entendida como uma associação destes às concepções defensoras do progresso e da modernidade mineira.

A visita de Santos Dummont estava marcada para setembro de 1903 e alguns alunos do Ginásio Mineiro, juntamente com outros da Faculdade de Direito, faziam

---

<sup>55</sup> O discurso não foi citado pelo jornal consultado.

parte da comissão de recepção e o acompanharam na viagem de trem até a capital, como informa o jornal Minas Gerais de 21-22 de setembro de 1903. Segundo a programação da festa, os alunos do Ginásio deveriam participar do desfile e da recepção ao símbolo do progresso mineiro. Isso significava vangloriar o homem da modernidade, assim como envolver os jovens nesse mesmo movimento.

A identidade juvenil assumida por esses alunos forma-se em larga medida a partir da convivência dentro do Ginásio e transcende a escola quando eles passam a se posicionar diante de situações e fatos outrem. A partir de um material produzido pelos alunos do ginásio, procuramos entender e, também, dar a ver a expressão dessa identidade.

Um fato que marcou a cena da capital foi o falecimento de um aluno do educandário em 1901. O aluno Ataliba Augusto Silviano Brandão, filho do, então, presidente do Estado, Silviano Brandão, suicidou em frente aos portões do Ginásio, provocando grande comoção em considerável parte da sociedade belorizontina. Por que um jovem de família rica, tradicional da cidade iria se matar? Os colegas dele afirmavam sobre o assunto.

Ainda no verdor da idade, pois que contava 16 anos, na época das illusões e dos sonhos (...) Alegre como a esperança, meigo como affecto, sua vida descuidosa da mocidade, foi uma ephemeridade promissora que passou rápida como a illusão. 'Nada tão formoso (...) como a mocidade na plenitude de sua exuberância, com ruas abertas illuminadas de sol e as suas sombras floridas da poesia. Só as suas regiões mi[ti]culosas conhecem o privilegio das evocações do futuro'. (...) Ataliba sentia por demais paupaveis (...) as misérias, as injustiças de uma sociedade escravizada por uma philosophia anarchica, em que predomina o forte contra o fraco, o vicio contra a virtude, a escravidão contra a liberdade (...) (Jornal *O Ensaio*, 1900, p.1)

Segundo nos informam os colegas de Ataliba, tratava-se de um jovem envolvido com os problemas e as desigualdades sociais e, portanto, sofria com tais fatos, mesmo estando ainda na “época de illusões e de sonhos”. Outros jornais que noticiaram o acontecimento, afirmam ter sido resultado de uma grande desilusão amorosa. De qualquer maneira, as palavras dos colegas de Ataliba demonstram uma juventude preocupada com o destino da república ainda nova, angustiados, talvez ansiosos para assumirem seu papel de cidadãos na sociedade.

Outros assuntos tratados pelo pequeno jornal, produzido pelos alunos, demonstram seu posicionamento frente à realidade e, ainda, trazem referências às questões amorosas da juventude.

É interessante o posicionamento político assumido pelos alunos, que se auto proclamavam defensores da república, através do comentário sobre A guerra “anglo-boer”<sup>56</sup> publicado no jornal.

E’ realmente curioso ver-se este povinho semi-barbaro defendendo a independencia de sua pátria. De todos os pontos chegam soldados (...) abandonando filhos, mulheres (...) tudo pela pátria. E os boers lutam contra uma potencia européa, aquella que pensava ser invencível, a Inglaterra. (...) Os *boers* têm levado *trompaços* monumentais (...) E nem, elles podiam esperar outra cousa, porque os *boers*, além de conhecerem perfeitamente o terreno, combatem por uma idéa santa, majestosa, pela independência da pátria, e isto dá-lhes dobrado valor, ao passo que os inglezes sacrificam-se para satisfazer a ambição desenfreada de um punhado de *lords*, e, depois os *boers* defendem o direito do fraco contra o forte, do oprimido contra o oppressor. E enquanto lá no Transwaal, os inglezes morrem aos milhares, o sr Chamberlain, indolentemente recostado num fofo divan, lê o *Times*, e saborêa um delicioso havana!...” (Pangolim- *O Ensaio*, 1900,p.2)

Primeiramente percebemos um posicionamento a favor dos mais fracos, os “boers”, por estarem lutando por sua independência, sua pátria contra um país ganancioso: a Inglaterra. A defesa do patriotismo, da luta pela pátria, do comportamento cívico dos cidadãos, mostra um envolvimento dos alunos com essas questões. Esses jovens, participando de um processo de formação no qual se valorizava a pátria e a cidadania, analisavam a situação de guerra, externa à escola na qual estudavam, apoiando a luta dos mais fracos por seus direitos. Essa atitude dos alunos mostra-nos a interiorização daqueles pressupostos formativos presentes tanto no Ginásio, quanto no ambiente urbano no qual viviam.

Além do posicionamento político, é interessante notar a linguagem. Eles utilizam uma linguagem menos formal, empregando gírias, o que produz um tom irônico e mais jovial: uma maneira de comentar acontecimentos importantes sem a formalidade, comum a outros jornais. O emprego dessa linguagem reafirma uma identidade juvenil, uma leveza, um menor compromisso com as regras, fato que de maneira alguma desqualifica sua presença política, apenas a marca com seu caráter jovial.

Uma temática recorrente no jornal é o amor, sua descoberta e, como os redatores eram todos homens, a relação com a mulher. Ela aparece sempre como algo desejado, apreciado de longe, pois eles ainda não sabiam como agir. Dois trechos de textos

---

<sup>56</sup> (1899-1902) Conflito ocorrido onde hoje localiza-se a África do Sul. Foi liderado pelos *boêrs* contra os ingleses.

publicados no *Ensaio*, *O remorso* e *A normalista* nos mostram um pouco desses sentimentos. “O Remorso” “(...) Não é por isso, uma fada má, inimiga de tudo quanto expande-se e tudo que irradia, jurou que uma flor murcharia e que um astro se apagaria no azul a cada infidelidade que em te fizesse, pobre homem! E é por isso que já estão os jardins sem rosas e sem estrelas os céos” (Catulle Mendes) (*O Ensaio*, 17/07/1900, p.1)

“A Normalista” de Omar de Magalhães

(...) Ahi vem a bela normalista (...) Que andar elegante! (...) E o acadêmico, em férias, observa, maliciosamente, o mimo movimento da encantadora creança./ Ella, soberbamente, aristocraticamente, faz-lhe um ligeiro cumprimento. Elle, o estudante, quase desmaia (...)/ E ao longo, a normalista, num *chic* movimento, lança um olhar amoroso para o jovem e *sympathico* estudante./ Elle contempla aquelle prodígio do *Bello* e, absorto apaixonado, entra em um *restaurant* e abranda a sua commoção com um cálice de Rocha Leão (C Guarany, *O Ensaio*, 17/07/1900, p.2)

As citações permitem-nos inferir uma idealização da mulher. O simples caminhar da “normalista” já é capaz de abalar os corações. Destacamos, ainda, o encontro de diferentes estudantes, a normalista, o acadêmico e o ginasiano, que, de certa forma, se reconhecem e se apreciam.

Um dos textos mais interessantes que encontramos no jornal intitula-se “Embirações”. Nele, os alunos discorrem sobre os diferentes “typos” de jovens.

(...) Assim é que, não sei porque, me embirro com todos esses typos fátuos, effeminados que se ocupam de modas, perfumes e tantas outras futilidades, verdadeiros manequins autômatos da moda, que lhes absorve todos os sentidos, fazendo deles um todo de momices, cortezias, e requebros, enfim uma cousa ridícula que envergonha e avilta o sexo forte e escandaliza aos homens rebativos como eu./ Embirro-me também (...) [com] certos sujeitos que pertencem a uma classe especial, quero dizer os pedantões, essa pobre gente que se julga tão grande, tão superior aos mais viventes, olhae, alli vai um dos taes: vede como vai elle impinado de orgulho insano, todo impinado cheio de superioridade crendo concentrar em si todo o saber humano (...) Entretanto, examine-o, e não descobrireis nelle sinão um parvo, um suíno enfim revolvendo-se na lama da estupidez./ (...) Me embirro muito mesmo é com certos colegas gymnasianos, que, rapagotes, já crescidos, levam por ahi o dia todo a rir e fazer graçolas que até envergonham e escandalizam a gente, a ponto de alcunharem-se *sapateiros*, os *bichanos* preparatórios avulsos, gente exata, com quem não deixo de embirrar também./ E igualmente boto nas minhas embirações, aquelles outros que rapazinhos ainda imberbes, já querem, se impingir como sérios e respeitáveis homens sisudos. (...)” (Embirrado, *O Ensaio*, 1900, p3)

Nesse trecho, encontramos uma crítica à postura de alguns jovens, considerada pelo autor como sendo imprópria. Em um primeiro momento, ele faz referência aos

jovens que se ocupam de “futilidades” não harmônicas com a posição a ser assumida pelo “sexo forte”, ou seja, uma atitude a ser ostentada por um homem na sociedade em que vivem. Em seguida, ele critica os jovens representativos das classes mais abastadas, que seriam arrogantes, orgulhosos de sua condição, mas, na verdade, seriam broncos, desprovidos do verdadeiro conhecimento. O autor apresenta mais duas “embirrações”: os rapazes já crescidos que se comportam como crianças, não adotando assim a postura de um jovem em preparação para a vida adulta, e, também, aqueles que, ainda demasiadamente novos, querem se comportar como os mais velhos, não reconhecendo, assim, o seu despreparo para a vida adulta. O “embirrado” destaca, ainda, os alunos avulsos, que freqüentavam o Ginásio apenas para fazer os parcelados.

Diante dessas “embirrações” ou opiniões acerca de diferentes grupos de jovens, é possível conceber a existência de uma identidade ginásial, ou melhor, uma identidade própria, referência para a confecção de um “tipo de jovem” visto como ideal para o Ginásio, assim como para atuar na cena da cidade: homens fortes, envolvidos com problemas reais, tal como uma guerra de um país pela independência, ao invés de questões fúteis, e, principalmente, que tivessem consciência de serem jovens, ou seja não eram mais crianças, mas ainda não haviam atingido a idade adulta.

Abgar Renault (1901-1995) escreveu um texto sobre seu período de colegial. Ele se apresenta como um menino de onze anos que fala sobre o colégio onde l estudava e, também, sobre a capital. Na verdade, tendo em vista seus comentários, poderíamos adjetivá-lo como um “embirrado”

Bonde de cor de sono das minhas manhãs de colégio triste.  
Enevoado bonde abrindo a friagem e o silêncio dos bairros estremunhados.  
(De onde vinha misteriosamente, arrastando os começos do dia,  
o bonde madrugador, carregado de junho,  
com seu motorneiro de bigodes, suas cortinas de vento, seus balaústres de gelo?)  
Dor de sentir a manhã entrando debaixo das cobertas,  
e ter de sair correndo para pegar o bonde das seis  
( e sair sem correr para não pegar o bonde das seis)  
Ir às seis, voltar às seis, ser triste como a tarde às seis da tarde.  
Hoje não vou porque estou com dor de dente.  
Como é que hei de ir hoje com esta roupa?  
Não sei a lição hoje não vou.  
Não vou porque também a comida é muito ruim.  
E ia hoje sem roupa no bonde das seis.  
E ia hoje sem lição no bonde das seis.  
E ia hoje sem dor de dente no bonde das seis.  
Ia ficar com fome o dia inteiro e partir no bonde das seis,

pra só voltar às seis com um sono e minha tarde precoce.  
Assíduo e inocente, eu fugia das aulas e do almoço  
e meditava o parque municipal contemplando os gramados e as pontes.  
(dor misteriosa de ver as águas fluindo sob a indiferença das pontes paradas.)  
e vadiava com meus sonhos vagarosos pelas ruas desabitadas e infinitas,  
em busca dos doceiros que aceitavam coupons de bonde como dinheiro.  
(Gratuidade da vida simples em que passagens de ônibus compravam doces!)  
Ó antiguidade sem ônibus! Ó cinco automóveis na Avenida Afonso Penna,  
que eu conversava, acariciava e de olhos fechados conduzia!  
Ó Distribuidora de Eletricidade! Ó frack do Dr Carvalho Brito!  
Ó cinema Familiar do poni da Rua da Bahia sem nunca matinée!)  
Era ali na Avenida João Pinheiro, esquina de Timbiras,  
que eu devia residir das seis e meia às seis da tarde,  
era dali que eu fugia nas águas de barcarola do Parque, com Nick Carter e os  
primeiros punhais de mulher.  
Era lá que seu sonhava nunca estar e ser feliz,  
era dentro das paredes grossas que sem olhos, nem ouvidos revivia as horas de  
pagode em casa.  
E pensava gravemente no olhar de sombras dos olhos longínquos de minha mãe.  
Não aprendi o francês de Halbout, nem história sagrada, nem análise.  
Viajava de bonde triste no ar desmaiado da manhã  
e em cima da voz do professor ia desenhando jardins assírios, crimes, pistas e  
seminudezas.  
Foi outrora. É outrora. Outrora é ali naquela esquina de Timbiras  
onde estou ainda sem querer entrar para não chorar perdidos pêndulos;  
É o meu olhar de hoje quando translê submersas ruas;  
são as minhas calças curtas, as queijadinhas de medievais doceiros,  
a minha boca temerosa perguntando: “O senhor aceita coupon?”;  
é um bonde pálido, sujo da madrugada de amarelos e arrabaldes,  
levando para a prisão, às seis horas frias da manhã, o sono dos onzes anos.  
(Abgar Renault, 1996, p.203-205)

Para Renault, um menino de onze anos, a cidade, com seu vazio de lugar pouco habitado, com seu parque, suas ruas infinitas, era o lugar da liberdade, do ser livremente. Já o colégio, representava a norma, o enquadramento, retirava a leveza da infância, obrigava ao menino as responsabilidades do horário e do compromisso. Todavia, a cidade, como lugar da liberdade, desejava a formação desse jovem, desejava prepará-lo para uma atuação cidadã, responsável, comprometida tanto consigo mesmo quanto com a capital, carente de *civitas*. O jovem, como ator da cidade (Levi; Schmidt, 1996), deveria ser bem formado, pois, assim, seria garantida a excelência do elenco, essa era a expectativa em torno dos jovens. O discurso de Diogo de Vasconcelos, proferido em reunião onde se discutiam os “direitos da adolescência”, transcrito no *Minas Gerais*, explicita essa expectativa.

(...) E vós, o moços estudiosos, agora vos digo: Si as gerações novas recebem com transportes de veneração as idéias e verdades, que as gerações ascendentes

com sacrifícios lhes entesouraram; não sem razão que sois amados dos velhos./ Vós sois, no tempo, o terreno; as circunstancias; a situação em que vão germinar e florescer com maior brilho e possança as sementes da educação, pela qual cahimos e cansaço na tarde de nossa vida. É, pois, a posteridade que conta convosco./ É ela que exige, a bem de nossa pátria, que vos prepareis a servil-a com tanta confiança e boa fé; com o entusiasmo; com tanta modéstia quanto devotamento; com tanta prudência quanto energia. O estudo para isso é ponto de partida na carreira que tendes a seguir; e si a vossa intelligencia vos desvanece, lembrae-vos de que nada valerá sem produzir./ (...) Não deveis, porem, desanimar; porque é no livro universal da mesma historia, que está gravada, em caracteres de fogo a consoladora verdade de que a vida não extinguirá, enquanto os trabalhos das gerações extinctas a mocidade os souber aproveitar a bem das novas gerações.” (Diogo de Vasconcelos, *Minas Gerais*, 06/1011912. p.2-3)

As palavras de Vasconcelos enfatizam o papel do jovem na sociedade: o aprimoramento e a elevação da pátria, a continuidade das conquistas e a realização de outras. Nesse sentido, a educação apresenta-se de maneira fundamental como forma de canalizar a força dos jovens atores da cidade e da pátria. É diante desses pressupostos que entendemos e analisamos a inserção do Ginásio Mineiro na cidade Belo Horizonte.

## Conclusão

O processo de pesquisa que culminou na elaboração desta dissertação possibilitou-nos algumas inferências, assim como o levantamento de questões outras para trabalhos futuros. Não pretendemos oferecer respostas finais e definitivas, mas sim apresentar algumas conclusões a que pudemos chegar após dois anos de investigações.

A maior parte dos trabalhos que tem o secundário como objeto de pesquisa, busca problematizar sua organização e suas fragilidades. Quando o estudo se volta para uma instituição específica, majoritariamente, a análise circunscreve-se às questões internas da escola, sem, contudo problematizar a sua constituição, tendo em vista um contexto maior no qual ela se insere.

Os colégios surgiram como casas de acolhimento aos jovens estudantes desprovidos de condições de se manterem nas cidades. Essas casas, *hospitias*, constituíram uma forma de congregar esses jovens, garantido-lhes suas necessidades básicas. Todavia, a história dessas instituições mostrou-nos que, em um curto período de tempo, a clientela dos colégios diversificou-se. Isso se relacionou com o novo papel que os colégios assumiram na sociedade, o de organizador da juventude urbana.

Os jovens, livres pelas ruas das cidades, além de não constituírem um mercado consumidor atraente, eram agitadores, comungavam dos mais diversos ambientes, e condutas, por vezes, perturbando a ordem das cidades. Os colégios representavam, então, uma maneira de agrupar esses jovens sob uma forte disciplina, afastando-os, assim, das ruas. Mais tarde, além desse caráter disciplinador, os colégios passaram a oferecer aulas, exercícios o que os qualifica, também, como local de disseminação de conhecimentos.

Dessa maneira, os colégios tornam-se um lugar de instrução e formação da juventude. Com o passar do tempo, os colégios adquirem maior importância nas cidades como lugares de formação da boa juventude, onde se propagam os valores civilizados e se ensina o comedimento e a polidez.

O colégio apresenta-se dessa forma como um equipamento urbano (Juliá 1988), na medida em que se torna instituição indispensável às grandes e importantes cidades como espaço de formação da juventude.

A cidade de Belo Horizonte surgiu como promessa de modernidade nas Minas, como local onde, a partir da construção da capital, se instalariam a civilização e o progresso. O processo de construção da cidade, na medida em que pretendia formar junto com a urbe uma sociedade urbana, possuía, como afirma Veiga, (2002) um caráter pedagógico. Todavia, quando a cidade foi inaugurada afirmava-se que estava constituída a *urbs*, faltando porém as *civitas*.

A transferência do Ginásio Mineiro para a nova capital estava prevista desde a confecção da planta da cidade, da qual constava o prédio que se destinaria ao educandário. Sabemos que o Ginásio não funcionou nesse edifício. No entanto, o reconhecimento deste como parte constituinte da cidade já era premissa desde o projeto inicial. Ou seja, o colégio, como um equipamento urbano, deveria funcionar no centro urbano do Estado de Minas Gerais, seria um lugar de formação das *civitas*. Nesse sentido, concebemos o Ginásio Mineiro como um equipamento urbano, como um lugar de formação de uma juventude urbana, de distinção, de constituição de identidades. Esses fatores corroboram a existência de uma função formativa do Ginásio, para além de seu caráter propedêutico.

O ensino secundário brasileiro caracterizava-se pela constante instabilidade, associada, por muitas vezes, à manutenção das aulas avulsas. Nesse modelo, não havia organicidade no ensino que era realizado individualmente. Na organização dos colégios, o ensino se promovia de forma diversa, a convivência com outrem passava a fazer parte do processo formativo. O Ginásio Mineiro também sofreu com as instabilidades, porém, a partir do momento em que introduzia os alunos em uma rotina, marcada por um espaço e por um tempo escolar, exercia sobre os jovens, para além da função preparatória, uma função formativa.

Os alunos do Ginásio, a partir de uma convivência diária normatizada, eram educados, aprendiam qual era o comportamento adequado para o meio público, quais atitudes eram bem vistas e quais eram consideradas impróprias para o convívio social. Essa organização interna da escola revela a presença dos ideais de modernidade e civilização, fortemente conclamados no meio urbano, no cotidiano escolar, agindo sobre a formação dos alunos.

Concomitantemente, percebemos que essa formação oferecida aos alunos em uma rotina escolar transcendia ao espaço interno da escola, na medida em que deveria marcar o comportamento dos alunos fora do Ginásio, na cena da cidade. Quando os

reitores afirmavam a necessidade de garantir a boa conduta dos alunos fora da escola, essa premissa se clarifica.

Além disso, a convivência dos alunos no cotidiano escolar distingue esses jovens perante os demais e, principalmente, cria laços, produz identidades. Essa identidade ginásial perpassa os diversos espaços de atuação desse jovem o que inclui seu cotidiano na cidade. Na medida em que os alunos estabelecem tipos ideais de jovem, tecem opiniões acerca de acontecimentos diversos, percebemos que a rotina vivida na escola, além de preparar para o ensino superior, preparava também para uma atuação na cidade.

Nesse sentido, Veiga (2002) afirma que o “pensamento educacional guarda proximidade com o urbanismo; este propõe moldar a cidade (escola) para os indivíduos, aquele quer moldar os indivíduos para a cidade (escola).” (Veiga, 2002, p.238) Diante disso, inferimos que o Ginásio Mineiro ocupava um lugar importante na educação da juventude mineira, para além do caráter preparatório às faculdades. O fato de preparar para a faculdade não excluía a possibilidade de se formar um jovem civilizado, habituado às regras de uma sociedade civilizada, um cidadão apto a atuar na cena de uma cidade que também se queria moderna e civilizada. Logo, visualizamos um projeto de civilização para a juventude na relação entre o Ginásio Mineiro e a cidade de Belo Horizonte.

Pretendíamos com essa pesquisa problematizar o lugar do colégio na formação do jovem que é um “ator da cidade” (Levi; Schimit, 1996). Conseguimos compreender, de certa forma, que o Ginásio tinha função de organizar a juventude belorizontina, que os pressupostos da formação do cidadão urbano estavam presentes, também, no ensino secundário. A rotina estabelecida pelos colégios, as premissas que permeavam os discursos relativos ao secundário mostram essa preocupação com a cidadania, sem, contudo, suplantarem seu caráter propedêutico.

Gostaríamos, nesse sentido, de apontar algumas possibilidades outras de pesquisa, tendo em vista questões relativas ao próprio Ginásio que transcendiam nosso trabalho e, ainda, interrogações que surgiram durante a pesquisa.

Inicialmente, uma questão que emergiu no início da coleta das fontes foi a presença de moças no Ginásio Mineiro. Esse fato surpreendeu-nos, pois pensávamos o Ginásio como escola exclusivamente masculina. Diante disso, perguntávamos: quais os objetivos dessas meninas ao cursarem o secundário? Buscavam preparação para o ensino superior? E a formação cidadã, as normas de comportamento? Quais as

expectativas em torno dessas alunas? Como essa análise demandaria outras incursões investigadoras e a problematização de aspectos que não priorizávamos no momento como a educação do gênero feminino, a inserção da mulher no meio profissional e na cena da cidade, dentre outras. Resolvemos não aprofundar nessa análise, todavia, consideramos uma interessante possibilidade de pesquisa.

Uma questão que surgiu posteriormente diz respeito ao futuro daqueles que freqüentaram o Ginásio, teriam eles se destinado ao ensino superior? Ou à carreira pública? Qual seria a sua atuação na cena da cidade no fim da juventude ou já na vida adulta? Seriam ocupantes de lugares de destaque no governo ou na própria sociedade? Isso permitiria problematizar o lugar do Ginásio na constituição da trajetória de seus alunos.

Finalizamos essa dissertação acreditando ter alcançado nossos objetivos principais. Tomando a cultura como uma construção social, inferimos que a cultura escolar em relação com a cultura urbana atua na formação da juventude na medida em que conforma valores, comportamentos e constrói identidades.

## Fontes Primárias

**Relatórios da Secretaria do Interior** (Arquivo Público Mineiro, fundo SI<sup>4</sup><sub>1</sub>, Obras raras- microfilme)

RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1897.  
RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1898.  
RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1899.  
RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1900  
RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1901  
RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1902  
RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1903  
RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1904  
RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1905  
RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1906  
RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1907  
RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1908  
RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1909  
RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1910  
RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1911  
RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1912  
RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1913  
RELATÓRIOS da Secretaria do Interior, 1914

**Atas da Congregação** (Colégio Estadual Milton Campos)

ATA da Reunião da Congregação do Externato do Ginásio Mineiro de 20/05/1898  
ATA da Reunião da Congregação do Externato do Ginásio Mineiro de 25/11/1898  
ATA da 2ª Sessão especial da Congregação do Externato do Ginásio Mineiro de 05/11/1898  
ATA da 3ª Sessão Extraordinária da Congregação do Externato do Ginásio Mineiro de 23/05/1902  
ATA da Reunião da Congregação do Externato do Ginásio Mineiro de 09/09/1902  
ATA da Reunião da Congregação do Externato do Ginásio Mineiro de 27/01/1909  
ATA da Reunião da Congregação do Externato do Ginásio Mineiro de 31/01/1909  
ATA da Sessão Extraordinária da Congregação do Externato do Ginásio Mineiro de 23/07/1913.

**Correspondências** (Arquivo Público Mineiro, fundo SI<sup>4</sup><sub>1</sub>, nº 3276)

CARTA enviada à Secretaria do Interior por Artur Braga. Comentário sobre a reportagem “N’um colégio mineiro...”, publicada no jornal “O vargem grandense” de 12-01-1907.

**Periódicos** (Hemeroteca; Biblioteca Universitária- “Coleção Linhares”)

Jornal *Diário do Povo*, Belo Horizonte, 07/09/1907.

Jornal: *A capital*, Belo Horizonte, 03/06/1912.

Jornal *O Ensaio*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial. 20/11/1900.  
Jornal *O Ensaio*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 20/03/1900.  
Jornal *O Ensaio*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 17/07/1900.  
Jornal *Minas Gerais*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial. 03/10/1898.  
Jornal *Minas Gerais*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 06/10/1898,  
Jornal *Minas Gerais*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 17/10/1898.  
Jornal *Minas Gerais*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 05/12/1898.  
Jornal *Minas Gerais*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 16/03/1900.  
Jornal *Minas Gerais*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 16-17/11/1900.  
Jornal *Minas Gerais*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 01/12/1900.  
Jornal *Minas Gerais*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 20/09/1900.  
Jornal *Minas Gerais*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 21-22/09/1903,  
Jornal *Minas Gerais*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 21/10/1903.  
Jornal *Minas Gerais*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 22/10/1903.  
Jornal *Minas Gerais*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 16-17/11/1905.  
Jornal *Minas Gerais*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 03/03/190.  
Jornal *Minas Gerais*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 15/08/190.  
Jornal *Minas Gerais*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 07/09/1907.  
Jornal *Minas Gerais*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial -15-16/11/190.

# BIBLIOGRAFIA

## Artigos

CHERVEL, André. Quando surgiu o ensino secundário. In. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo. v.18, n.1, p 19-112, jan/jun, 1992.

CHERVEL, André. Historia de las Disciplinas Escolares: reflexiones sobre un campo de Investigación, p59-111. In: Revista de Educacion: História del Currículo (1), nº295, mai/ago, 1991.

FRAGO VIÑAO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural; posibilidades, problemas, cuestiones. In. Revista de Educação, n.0, set/dez. 1995.

GARCIA GOMÉZ, Maria. Introducción a la historia de la educación secundaria. In. Historia de la Educación- Revista Universitária, Ediciones Universidade Salamarca, nº 17, 1998

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. p187-205. In: Teoria e Educação. Dossiê: História da Educação. Porto Alegre, nº 6, 1992.

JULIÁ, Dominique. Educación e Ilustración en Francia. In: Historia de la Educación - Revista Universitária, Ediciones Universidade Salamarca, nº 17, 1998

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In. Revista Brasileira de História da Educação, Sociedade Brasileira de Educação, SBHE. nº 1, jan/jun, 2001.

PRIMEIROS ANOS: Contornos da nova cidade. Jornal Estado de Minas, edição comemorativa. Belo Horizonte, 1997.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como objeto de civilização. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.º 21, set/dez, 2002a.

## Livros, teses e dissertações

ADÃO, Áurea, Os primeiros anos de ensino liceau: realidades, necessidades. In. FERNANDES, Rogério; MAGAGALHÃES, Justino (orgs) Para a história do ensino liceal em Portugal. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Universidade de Minho, 1999.

ARIÈS, Philippe. El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus, 1987.

BARRETO, Abílio. Resumo Histórico de Belo Horizonte (1710-1947). Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1950.

BARRETO, Abílio. Memória histórica e descritiva - história média. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1995.

- BOTO, Carlota. A escola do homem novo. Entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BRESCIANI, Maria Estela. (org) Imagens da Cidade- Século XIX e XX. São Paulo: ANPUH/SP- Marco Zero FADESP- 1994.
- BURKE, Peter. História e Teoria Social. São Paulo: Editora UNESP, 2002
- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Editora UNESP, 1999
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs) Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997
- CARON, Jean Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (Fim do século XVIII, fim do século XIX) In. LEVI, Giovani; SCHIMIT, Calude. (orgs) História dos Jovens. São Paulo: Companhia das Letras, 1996 vol.2
- CARVALHO, José Murilo. Pontos e bordados: escritos de história política. Belo Horizonte: UFMG, 1999
- CARVALHO, José Murilo. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CHERRYHOLMES, Cleo H. Um Projeto Social para o Currículo: perspectivas pós-estruturais, p.143-171. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- CONDORCET. Instrução pública e organização do ensino. Porto: Livraria da Educação Nacional, 1943.
- COSTA; Ângela Marques; SCHWARCZ, Lílían Mortiz. No tempo das certezas, 1890-1914. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. (Coleção Virando Séculos)
- DO Ó, Jorge Manuel Ramos. O governo de si mesmo, modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX- meados de século XX). Lisboa: Educa Ciências Sociais, 2003.
- DOLLABRIDA, Norberto. A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na primeira república. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- DURKHIEM, Émile. A evolução pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ELIAS, Norbert. O processo civilizador: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. 2v
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. Dos Pardieiros aos Palácios. Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000a

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. História da Educação e História da Cultura. In: FONSECA, Thaís Nivia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. História e Historiografia da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. História da Educação. Rio de Janeiro; DP&A, 2001

GIROUX, Henry A. “O Pós-modernismo e o Discurso da Crítica Educacional”, p.41-69. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRAHAN, Richard. Clientelismo e política no Brasil no século XIX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

GUIMARÃES, Berenice Martins. A concepção e o projeto de Belo Horizonte: a utopia de Aarão Reis. In: RIBEIRO,L.; FECHMAN, R. (orgs) Cidade, povo e nação. Gênese do urbanismo moderno. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1996.

HAIDDAR, Maria de Lourdes. O ensino secundário no império brasileiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

HOLANDA, Sérgio Buarque. A educação. In. História Geral da Civilização Brasileira: São Paulo: Difel, 1971.

ILGÉSIAS, Francisco. Trajetória e significado de Belo Horizonte. In: Memória da Economia da Cidade de Belo Horizonte. BH 90 anos. Belo Horizonte: Monteiro Corrêa Promotores Associados, 1987.

LE GOFF, Jacques. Documento Monumento. In Enciclopédia Einaudi. Porto: Imprensa Oficial- Casa da Moeda, 1985.

LE GOFF, Jacques. A História Nova. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Calude (orgs) História dos Jovens. São Paulo: Campanha das Letras, 1996 vol.1.

MATOS, Ilmar Rohloff de. O tempo Daquarema: a formação do Estado Imperial. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

MOURÃO, Paulo Krugher O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1880-1930) Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

MOURÃO, Paulo Krugher. História de Belo Horizonte de 1897 a 1930. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1970.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU, 1974.

- NUNES, Maria Thetis. Ensino Secundário e Sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962 .
- PAULA, João Antônio de. Belo Horizonte, paisagem humana e sentimental. In: Memória da Economia da Cidade de Belo Horizonte. BH 90 anos. Belo Horizonte: Monteiro Corrêa Promotores Associados, 1987.
- PENNA, Octávio. Notas cronológicas de Belo Horizonte 1711-1930. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1997.
- PERES, Tirsa Regazzini. Educação republicana: tentativas de reconstrução do ensino secundário brasileiro 1890-1920. Tese de doutorado: Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia e Letras de Araraquara, 1973.
- PERROT, Michele A vida em família In. PERROT, Michele. História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. Vol.4
- PESAVENTO, Sandra Jatháí. História e História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PESAVENTO, Sandra Jatháí; SOUZA, Célia Ferraz de. (orgs) Imagens urbanas: os diversos olhares na formação do imaginário urbano. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997.
- PETITAT, André. Produção da Escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- REIS, José Carlos. Escola dos Annales, a inovação em História. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- REIS, Maria Éster Saturnino. A cidade Paradigma e a República: o nascimento do espaço Belo Horizonte em fins do século XIX. Belo Horizonte: 1994. Dissertação de mestrado: departamento de Sociologia/FAFICH/UFMG.
- RENAULT, Abgar. Semi-Internato. In: ARAÚJO, Laís Corrêa de. (org) Sedução do Horizonte. Belo Horizonte: Centro de Estudos Históricos e Culturais, Fundação João Pinheiro, 1996.
- SOUZA, Rosa Fátima. Templos de civilização: da implantação da escola primária a graduada no Estado de São Paulo (1890-1910) São Paulo: UNESP, 2000.
- TAUNAY, Affonso de Escragnole. Impressões de Belo Horizonte. In: ARAÚJO, Laís Corrêa de. (org) Sedução do Horizonte. Belo Horizonte: Centro de Estudos Históricos e Culturais, Fundação João Pinheiro, 1996.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O Liberalismo Demiurgo estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa. São Paulo: GEICD - Cultura Acadêmica, 2000.

VEIGA Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In. FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). A infância e sua educação, materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil) Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In. FONSECA, T.; VEIGA, C. História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

VEIGA, Cynthia Greive Lições da pedra: a sala de aula e a produção do aluno In: Tempos e espaços de formação. Chapecó : Argos, 2003b,

VEIGA, Cynthia Greive. Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins de século XIX. Bragança Paulista; EDUSF, 2002.

VERGER, Jacques. As universidades na Idade Média. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1990.

VERÍSSIMO, José A educação Nacional. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.