

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO

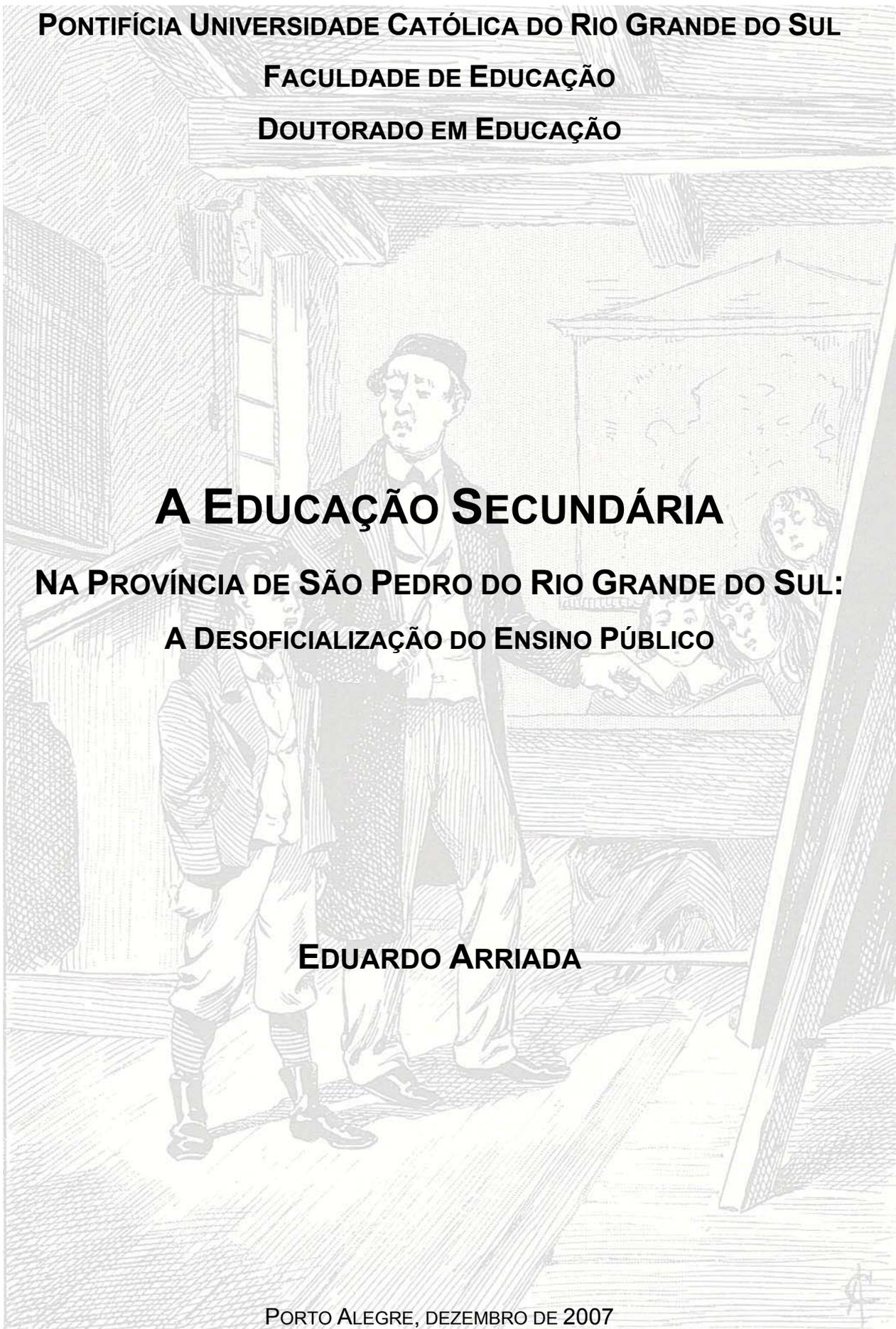
A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

NA PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL:

A DESOFICIALIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO

EDUARDO ARRIADA

PORTO ALEGRE, DEZEMBRO DE 2007



EDUARDO ARRIADA

A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

NA PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL:

A DESOFICIALIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Helena Camara Bastos, como requisito parcial e final a obtenção do título de doutor. Co-Orientador: Prof. Dr. Elomar Antônio Callegaro Tambara.

PORTO ALEGRE, DEZEMBRO DE 2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A777e Arriada, Eduardo
A educação secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público / Eduardo Arriada. – Porto Alegre, 2007.
372f.: il.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. PUCRS, 2007.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Camara Bastos

1. Política Educacional. 2. Métodos e Técnicas de Ensino. 3. Educação Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. 4. Ensino Médio. I. Título.

CDD 379.2

Bibliotecário Responsável

Ednei de Freitas Silveira

CRB 10/1262

BANCA EXAMINADORA

Charles Monteiro

Flávia Werle

Giana Lange do Amaral

Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Norberto Dallabrida

AGRADECIMENTOS

À CNPq-CAPES pelo apoio financeiro.

À orientadora Professora Doutora Maria Helena Camara Bastos, pela orientação firme, segura e pelas valiosas contribuições.

Ao co-orientador Professor Doutor Elomar Antônio Callegaro Tambara, pela acuidade e sugestões oportunas.

Aos Professores, colegas, e funcionários da PUC/Porto Alegre, pela amizade e convívio.

À Professora Eleonora Jaime Sobreiro pela ajuda e colaboração.

Ao amigo Renato Simões pela leitura atenta e minuciosa do texto.

À minha esposa Gabriela Medeiros Nogueira, pela paciência, tolerância e consideração.

Aos meus filhos, que querendo ou não, muitas vezes foram obrigados a suportarem as minhas diversas ausências.

Aos meus pais pelo carinho, respeito e admiração.

Por fim a todos aqueles que das mais diversas formas colaboraram na elaboração deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo demonstrar como no século XIX o modelo de educação adotado no Brasil, ocasionou na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul a desoficialização do ensino secundário. Dentro desse modelo, os Liceus, instituições oficiais, como os colégios, instituições particulares, travaram uma disputa constante no intuito de formar as elites. Enquanto instituições escolares, os regulamentos e programas tanto dos Liceus, como dos Colégios nos permitem constatar que toda educação ministrada tinha por base as humanidades clássicas. Alicerçado no latim, essas instituições preparavam as elites para o ingresso nas academias e futuramente para os cargos dirigentes. Com currículo voltado para os exames preparatórios, e contando com internatos, os colégios acabavam preparando mais, melhor e em menor tempo. Utilizando um corpo teórico de autores como Foucault, Varela, Alvarez-Uría, Chervel, Petitat, constatou-se o rigor disciplinar dessa vida escolar. Ambiente austero e fechado. Todos os gestos e atitudes estavam sujeitos ao controle e vigilância. Esse modelo de educação moldava alunos obedientes, disciplinados e ordeiros. Para isso o corpo dirigente e o corpo docente, assim como as disciplinas-saber cumpriam um papel vital. Ordenando, disciplinando, cerceando, inculcando, formavam competentemente futuros líderes. Não sendo possível aos Liceus cumprirem adequadamente esse papel, coube aos colégios ocupar esse hiato. Formar as classes dirigentes. Desse modo, ao atribuir-se na prática ao ensino secundário - cursos preparatórios de acesso ao ensino superior – decretou-se na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul a falência de um ensino seriado, longo e metódico.

Palavras-chaves: Ensino Secundário, Liceus e Colégios, Exames Preparatórios.

ABSTRACT

The objective of this research is to demonstrate how, in the XIX century, the model of education adopted in Brazil made the secondary school in the “Província de São Pedro do Rio Grande do Sul” to become unofficial. In this context the “Liceus”, official institutions, and the schools, private institutions, would be constantly engaged in disputes to define which place would educate the elites better. As institutes of education, the regulations and programs of studies, from both the “Liceus” and schools, showed that the education was based on the classic humanities. Strongly based on the Latin, these institutions would allow the entrance of the elites in academic programs and, further, in leading positions in the government. Having a curriculum prepared to attend the students’ necessities to face the preparatory exams and, being boarding schools, the schools would prepare the students better and in a shorter time. Using a theoretical corpus based on Foucault, Varela, Alvarez-Uría, Chervel and Petitat, it was possible to evaluate the harsh discipline in the environment of the schools. It was an austere and close environment; all the gestures and attitudes were subjected to control and surveillance. Such model of education produced obedient, disciplined and ordered students. The head teachers, the teachers, and the subjects of study were vital to accomplish this task by ordering, disciplining, restricting, drilling and shaping competently future leaders. As the “Liceus” could not perform this task properly, the schools became the place where the ruling classes were shaped. In this way, establishing in the secondary schools the preparatory courses, which aim would be to get at university, it was expected to see in the “Província de São Pedro do Rio Grande do Sul” the end of a process of teaching which was graded, long and methodic.

Key words: secondary school, “liceus”, schools, preparatory schools.

SUMÁRIO

Lista de Figuras	9
Lista de Quadros	11
Lista de Siglas	13
Introdução	14
Capítulo I. O Ensino Secundário na Província de São Pedro	37
1.1. Porto Alegre no Século XIX	46
1.2. O Liceu Dom Afonso	63
1.3. O Ateneu Rio-Grandense	83
1.4. Os Colégios Particulares	95
Capítulo II. Um Mundo Fechado e Disciplinador	116
2.1. O Corpo Dirigente	122
2.2. O Corpo Docente	140
2.3. O Corpo Discente	176
Capítulo III. A Organização dos Programas, as Disciplinas Escolares e o Uso dos Manuais	224
3.1. Os Diversos Programas do Liceu D. Afonso	231
3.2. O Ensino do Latim	250
3.2.1. Os Exercícios Escolares	271
3.3. O Ensino das Línguas Modernas	284

3.3.1. O Ensino do Francês	285
3.3.2. O Ensino do Inglês	294
3.3.3. O Ensino do Alemão	299
3.4. O Ensino da História e da Geografia	301
3.5. O Ensino das Matemáticas	310
3.6. O Ensino das Ciências	313
3.7. O Ensino da Filosofia, Retórica e Poética	316
3.8. Outros Saberes	321
Conclusões	325
Bibliografia	333

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Padre Thomé Luiz de Souza	42
Figura 2: Padre Santa Bárbara	42
Figura 3: Planta da Cidade de Porto Alegre – Capital da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul	54
Figura 4: Porto Alegre em 1882	58
Figura 5: Foto do Liceu D. Afonso (Edição da Casa Postal)	65
Figura 6: Ateneu Rio-Grandense	84
Figura 7: Imagem do Regulamento de 1872	86
Figura 8: Ateneu Rio-Grandense	87
Figura 9: Ateneu Rio-Grandense	91
Figura 10: Planta da Cidade de Porto Alegre	94
Figura 11: Fernando Ferreira Gomes	102
Figura 12: Reclame do Colégio Rio-Grandense	105
Figura 13: Apeles Porto Alegre	106
Figura 14: Regulamento do Colégio Rio-Grandense	107
Figura 15: Reclame do Colégio União	108
Figura 16: Reclame dos Colégios Corseuil	109
Figura 17: Prédio do Colégio Cecília Corseuil	110
Figura 18: Retrato de Karl von Koseritz	111
Figura 19: Dr. José Bernardino da Cunha Bittencourt	129

Figura 20: Dr. Luiz da Silva Flores	129
Figura 21: Francisco de Paula Soares	166
Figura 22: Jean-Charles More	166
Figura 23: Crestomatia Brasileira	167
Figura 24: Gramática da Língua Francesa	167
Figura 25: Cônego Joaquim Procópio Nunes de Oliveira	170
Figura 26: Bibiano Francisco de Almeida	170
Figura 27: Compêndio de Gramática Portuguesa	173
Figura 28: Procópio Barreto Meireles	178
Figura 29: Momento do exame (ilustração de Pompéia)	196
Figura 30: Solenidade de encerramento do ano letivo	199
Figura 31: Adesivo (Francês?) da contracapa de um livro	207
Figura 32: Sala de aula	208
Figura 33: Sala de aula	211
Figura 34: Sala de aula	212
Figura 35: Desenhos produzidos pelos alunos	216
Figura 36: Desenhos produzidos pelos alunos	217
Figuras 37 a, b, c Caricaturas feitas por Raul Pompéia	220
Figura 38: Capa da artinha do P. Antônio Pereira	256
Figura 39: Capa da Selecta Latini Sermonis	261
Figura 40: Exercícios escolares (Bello Gallico)	275
Figura 41: Exercícios escolares (Bello Gallico)	277
Figura 42: Horácio. Livro I, p.15, Ode II	279
Figura 43: Horácio. Livro I, p.25, Ode V	280
Figura 44: Exercícios de tradução	287
Figura 45: Capa de Aventuras de Telemaco	289
Figura 46: Capa do livro de exercícios (Tomo II)	290
Figura 47: Capa de texto de estudo de inglês (Goldsmith's)	297
Figura 48: L'Empire Romain	306
Figura 49: Lições de Álgebra (pontos para os exames)	311
Figura 50: Compêndio de Filosofia	317
Figura 51: Lições Elementares de Eloquência (1856)	318

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Instrução secundária na Província de São Pedro. Primeiros professores designados para assumirem no Liceu D. Afonso	67
Quadro 2:	Candidatos aprovados	68
Quadro 3:	Mapa dos Colégios em 1865	78
Quadro 4:	Instrução secundária particular (número de aulas e alunos)	96
Quadro 5:	Inspetores Gerais da Instrução	128
Quadro 6:	Diretores do Liceu	137
Quadro 7:	Relação das aulas de Instrução Secundária da Província de São Pedro	144
Quadro 8:	Relação das aulas de instrução secundária pública existente na Província de São Pedro com declaração do numero de alunos que as freqüentam	145
Quadro 9:	Ordenado de alguns funcionários em 1857	150
Quadro 10:	Funcionários do Ateneu Rio-Grandense (1872)	150
Quadro 11:	Mapa das aulas do Liceu D. Affonso	154
Quadro 12:	Quadro demonstrativo do pessoal dos professores do Liceu D. Affonso com declaração da qualidade da provisão e datas de suas nomeações	156
Quadro 13:	Resultado dos exames em 1863	157
Quadro 14:	Nome de alguns alunos do Liceu	182
Quadro 15:	Alunos matriculados por ano e por disciplinas no Liceu	183
Quadro 16:	Programa de 1846 (Liceu D. Afonso)	232

Quadro 17: Programa do Colégio D. Pedro II (1841)	233
Quadro 18: Horário e Programa do Liceu D. Afonso de 1857	237
Quadro 19: Programa de 1870 do Liceu D. Afonso	241
Quadro 20: Programa de 1872 do Ateneu Rio-Grandense	245
Quadro 21: Disciplinas dos Estatutos de 1846, 1851, 1857, 1859, 1870, 1872	247
Quadro 22: Participação percentual das disciplinas no Programa de 1859	248
Quadro 23: Participação percentual das disciplinas no Programa de 1872	249
Quadro 24: Textos indicados para o estudo do Latim	283
Quadro 25: Textos indicados para o ensino do Francês	293
Quadro 26: Textos indicados para o uso do Inglês	299
Quadro 27: Textos indicados para o estudo do Alemão	301
Quadro 28: Textos indicados para o estudo de História e Geografia.....	309
Quadro 29: Textos indicados para o estudo das Matemáticas	313
Quadro 30: Textos indicados para o estudo das Ciências	316
Quadro 31: Textos indicados para o estudo de Filosofia, Retórica e Poética .	321
Quadro 32: Textos indicados para o estudo desses “saberes”	323

LISTA DE SIGLAS

- RME:** Relatório do Ministro de Estado
- RPP:** Relatório de Presidente de Província
- RIP:** Relatório da Instrução Pública
- RDL:** Relatório do Diretor do Liceu
- RIPP:** Relatório da Instrução Pública da Província
- REIP:** Relatório do Estado da Instrução da Província
- RIGIP:** Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública
- RIIP:** Relatório do Inspetor da Instrução Pública
- DGIP:** Diretor Geral da Instrução Pública

INTRODUÇÃO



O presente trabalho tem como objetivo estudar o estabelecimento e a organização do ensino secundário na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. No século XIX, após o Ato Adicional de 1834, coube às Províncias a responsabilidade por esse grau de ensino, assim como, ao ensino de primeiras letras, ficando na esfera nacional, a responsabilidade única e exclusiva de ministrar o ensino superior em todo território nacional e os demais graus no Município da Corte. O ano de 1846 marca a tentativa oficial, por parte da Província, tendo como Presidente o Conde de Caxias, da criação de um Liceu. Instituição que recebe o nome de Liceu D. Afonso. Seu funcionamento de fato ocorrerá em 1851, sendo fechado pela Lei Provincial 777 de 4 de maio de 1871, mesma lei que em seu lugar estabelece o Ateneu Rio-Grandense, cujo funcionamento irá até 1873.

Quanto ao ensino particular, de longa data encontrava-se estabelecido na Província. Embora de maneira fragmentada, muitas vezes apenas aulas avulsas de algumas disciplinas, diversos colégios tentavam suprir essa demanda. Em Relatório de 1848, esse contexto pode ser visualizado; diversas aulas estavam providas, com exceção de inglês na cidade de Rio Grande. Na capital funcionava a aula de latim, ministrada pelos padres da Companhia de Jesus e com 24 alunos. Existia ainda o Colégio particular dirigido por Hilário Gonçalves Lopes Ferrugem com 156 alunos: 95 de primeiras letras e gramática portuguesa;

17 de latim; 14 de francês; 6 de inglês; 3 de geografia; 12 de aritmética, álgebra e geometria; um de desenho; 9 de música (RPP, 1848, p.18).

Desde os primeiros colégios até o estabelecimento dos grandes educandários, como o Colégio Gomes, uma longa trajetória do ensino secundário esteve presente nos relatórios, nos regulamentos, nos programas, nos rastros, nos fragmentos, nas lembranças, nas imagens, no quase esquecido... Esta pesquisa tenta, dentro do possível, não deixar essa história morrer.

A leitura de jornais da época, de antigos almanaques, de textos de memórias, de velhos e surrados manuais acabava pouco a pouco não apenas me seduzindo, mas me instigando a procurar novos rastros, a retomar antigas trilhas, e muitas e muitas vezes refazer a caminhada.

Nas pistas e investigações abertas por Foucault¹, é possível perceber as estratégias do poder nas estruturas internas dos Liceus e Colégios, moldando, disciplinando, estabelecendo padrões, uniformizando, calando vozes, reprimindo gestos, criando modelos a serem seguidos. Esse poder capilar entranha-se nas relações cotidianas, incitando, persuadindo, tornando-se ao mesmo tempo sedutor e corruptor, daí as emulações, os prêmios, mas também, as delações, os castigos, as punições, o “vigiar e punir” presente no dia-a-dia.

Em seus estudos, Foucault não elaborou uma teoria específica para as instituições educativas, mas percebeu que enquanto “instituições de seqüestro”, o poder disciplinador se faz presente. Quando estuda o surgimento da “governamentalidade”², no final do século XVI e início do século XVII, aponta o aparecimento no Ocidente de dispositivos de segurança, tendência que conduziu incessantemente durante muito tempo, à proeminência deste tipo de poder, que segundo o autor levou ao aparecimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

Sabe-se que o século XIX, sob certos aspectos, está impregnado pelas idéias de secularização e laicidade. O domínio do Estado se impõe cada vez mais forte. “A instrução e formação sistemática de seus filhos na escola nacional, fazem parte, na segunda metade do século XIX e em princípios do século XX, das medidas gerais do bom governo” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p.88).

¹ Foucault (1984, 1996, 2005).

² Foucault (1996).

Essas idéias se fazem presentes na esfera educacional, a escola renovando-se, renova os seus princípios, os seus métodos, os seus fins. Quanto à organização, nascem os grandes sistemas públicos de educação, agora submetidos ao Estado e articulados em graus e níveis, do primário ao superior; quanto aos programas, acolhem agora os novos conhecimentos das ciências, o estudo das línguas vivas em detrimento das mortas; por fim, no aspecto didático, novos processos de ensino-aprendizagem, fruto das idéias de diversos pensadores, Rousseau, Locke, Pestalozzi, Fröebel, Herbart, entre outros.

Sob a inspiração das idéias iluministas do século XVIII, partilhadas, em grau maior ou menor, pela elite, cumpria espalhar as luzes do conhecimento para dispersar as trevas do despotismo, da superstição e da ignorância. Só assim seria possível elevar o Brasil ao mesmo nível alcançado pela Europa, fazendo deste país uma verdadeira nação. Herdeiras das Luzes, as elites intelectuais da Independência não podiam deixar de considerar a educação o instrumento fundamental para difundir a civilização e o progresso. O liberalismo mitigado, em que se converteu essa herança, conservou a mesma percepção. Na realidade, por oposição ao mundo do Antigo Regime, de que tinha a pretensão de afastar-se, a modernidade definia-se pela capacidade dos homens de intervir na realidade, modificando-a pelo uso da razão e conhecimento objetivo dos fatos. Somente assim seria possível assegurar o progresso.

Com a chegada da Corte de Dom João VI ao Brasil (1808), a cultura brasileira, constituída ao longo de três séculos de colonização, foi profundamente afetada, provocando transformações significativas na sociedade como um todo e, sobretudo no campo intelectual, exigindo que iniciasse seu processo de institucionalização.

A Independência (1822) impõe reordenamentos políticos e sociais, que se viabilizam pela absorção de princípios liberais que subjazem à transformação do estatuto da ex-colônia em Império. Cultura e política convergem, dando início à formação do Estado nacional brasileiro.

Ao longo de todo o século XIX, o campo intelectual se complexifica. A chamada “geração de 1870” representou uma mudança de orientação, por ter sido a responsável pela introdução dos debates sobre as novas “questões sociais”

emergentes, como a Abolição e a República. Foi ainda essa geração a responsável pela disseminação das idéias positivistas e evolucionistas no Brasil.

Esse pensamento, quanto à necessidade de uma “pedagogia da civilização”, esteve presente ao longo de todo o Império, e os ministros de Estado repetiram-no, incansavelmente, em seus relatórios, como Francisco Ramiro d’Assis Coelho: “o ensino público é o primeiro elemento de moralização, abrandando os costumes, confirmando pelo esclarecimento da razão os bons sentimentos que Deus lançou em germe no coração do homem” (RPP-RJ, 1839, p.36).

A introdução do liberalismo³ na cultura política brasileira apresentou a particularidade de – desvinculando a liberdade da igualdade – implantar um regime que garantisse as liberdades econômicas e mantivesse as desigualdades sociais presentes em uma sociedade escravagista. As grandes teorias – a liberal de Locke e Rousseau ou ainda de Tocqueville, a positivista de Comte ou a evolucionista de Spencer e Darwin – tornam-se, por isso, parâmetros analíticos automáticos.

O liberalismo do Segundo Reinado foi um “realismo conservador”, epíteto que os saquaremas deram ao seu partido. Sua centralidade estava antes na idéia de ordem que na de liberdade; visava manter inalteradas as liberdades constitucionais e as bases do sistema representativo. Os princípios deviam se amoldar às circunstâncias. Mantinha-se um conformismo mantenedor da ordem. Antes uma liberdade sob controle do que a balbúrdia do povo.

Esta nova geração liberal incluiria homens como Tavares Bastos, Joaquim Nabuco, André Rebouças, Rui Barbosa, entre outros.

Por paradoxal que possa parecer, a partir da década de 70, tanto católicos, liberais como positivistas passam a clamar pela liberdade de ensino. Para os primeiros implicava no plano educacional desligar-se do controle do Estado e, assim, ter possibilidades do estabelecimento de uma rede privada de escolas sob o controle exclusivo da Igreja. Existia dentro do seio da mesma certo consenso de que somente desvinculada do Estado poderia voltar a exercer um papel preponderante. Essa questão de difícil solução permeou todo o século XIX,

³ Além dos textos de alguns liberais da época, caso de Bastos (1937) e Barreto (1957), sobre as idéias liberais no Brasil, apesar de diversas divergências pode-se consultar: Costa (1999), em especial o capítulo: Liberalismo: teoria e prática. Salles (1996); Alonso (2002).

ou seja, a relação entre Estado e Igreja dentro do liberalismo, já que em tese essa doutrina recomendava a separação entre o poder laico e o religioso.

Dentro desse processo de modernização do Brasil, as idéias liberais tiveram uma influência extremamente forte na intelectualidade brasileira. Os principais adeptos do liberalismo foram àqueles vinculados com a economia de exportação e importação.

Intensifica-se a prática das expedições científicas e cresce o interesse europeu pela América, como também as viagens e o intercâmbio de idéias entre os intelectuais europeus e brasileiros. Alemães, ingleses, franceses e outros, como Jean Baptiste Debret, Spix e Martius, John Mawe, Saint-Hilaire, Langsdorff, Richard Burton, deixaram narrativas e imagens que tiveram importância no imaginário de europeus e brasileiros.

No decorrer do século XIX, assiste-se à perda progressiva dos valores e modelos lusitanos. Torna-se notória a hegemonia da cultura francesa, por intermédio dos vários bens materiais – moda, arquitetura, obras de arte e literatura, de práticas sociais como a frequência a salões e saraus literários, e até mesmo no modelo das instituições culturais, como o Instituto Histórico e Geográfico (1838) e a Academia Brasileira de Letras (1897).

Para os brasileiros do século XIX, a Civilização era a França e a Inglaterra. Na verdade, desde a época colonial, os brasileiros seguiam o exemplo português e procuravam nos dois países o que houvesse de melhor. Sobretudo em matéria de tecnologia moderna (apesar de haver poucos interessados), ambos tinham muito a oferecer: a Inglaterra, através do exemplo e da experiência, e a França, através da experiência e do ensino. (NEEDELL, 1993, p.49).

Civilização que se traduzia em modas, hábitos, formas de pensar importados da Europa. De costureiras e prostitutas francesas ao influxo de doutrinas como o positivismo, para as quais a imprensa constituía o veículo fundamental. A religiosidade antiga cedia o passo à sensibilidade ultramontana de um espírito tridentino reformulado. Teatros, concertos, salões, bailes e cafés substituíam na Corte, a festa barulhenta e permissiva das ruas.

Na literatura, o romantismo encontrara, na natureza tropical e no indígena, o cenário e o herói para dar ao brasileiro uma personalidade que a simples oposição ao português, dos primeiros anos de independência, não tinha ainda condições de fazer. Ao final do período, as primeiras grandes obras de Machado de Assis revelavam um gênio. No Colégio Pedro II, os futuros dirigentes aprendiam o passado da nação, segundo expressão de Capistrano de Abreu, nos “quadros de ferro” a que Joaquim Manuel de Macedo reduzira a história do Brasil.

Em que pese o domínio econômico britânico, a grande influência no plano cultural é francesa; desde idéias, modas, valores, livros, como atestam as grandes livrarias estabelecidas no Brasil: Garnier; Lammert; Lombaerts; Leuzinger; Hachette; Aillaud-Monlon, etc.

O repertório europeu chegava não só por experiência pessoal direta como também pelas revistas de divulgação filosófica e literária. A morosidade das comunicações retardava e encarecia a importação de livros. As revistas supriam eventualmente essa lacuna. É o caso da “*Revue des Deux Mondes*”, provavelmente a publicação estrangeira mais popular no Império. Era um filtro e um veículo do repertório europeu. Revista de variedades, quinzenal, trazia sessões de literatura, poesia, belas-artes, arqueologia, filosofia, ciência, história.

As idéias européias apresentavam-se também nas formas de pensar. Sobretudo de literatos e políticos do século XVIII e inícios do XIX. A filosofia política do liberalismo francês comparece como referência intelectual e/ou modelo político. O hegeliano Victor Cousin foi talvez a maior influência da época, disseminando um espiritualismo vago, uma teleologia muito afinada com o romantismo e que era, sobretudo, uma filosofia harmonizadora dos contrários.

O Brasil, no século XIX, pode ser considerado um século de francofonia por excelência, onde a nossa cultura absorveu tudo ou quase tudo o que se produzia na França. Na área da educação a influência francesa é extremamente significativa. No campo das idéias e inovações pedagógicas, muitos autores franceses são traduzidos e apropriados pela elite intelectual brasileira (BASTOS, 2000, p.80).

Quando Presidente da Província do Rio de Janeiro, Luiz Pedreira do Couto Ferraz defendeu a política de desoficialização do dispendioso e improfícuo

ensino secundário oficial. A prática tem demonstrado, declarava em 1853, que os liceus e colégios provinciais são, em regra, instituições pouco freqüentadas e cujos professores, ainda quando escrupulosamente nomeados, não têm para os ativar o incentivo do lucro, ou porque não receiem a perda do lugar desde que são vitalícios, ou porque graças à posição em que se acham de empregados públicos pagos por ano, e não pelo número mais avultado de alunos, como sucede aos professores particulares, não temem diminuição de vencimentos e assim, com honrosas exceções, não se dedicam muitas vezes ao ensino tão desveladamente como aqueles. A supressão gradual desses estabelecimentos, dando lugar a que apareçam em substituição outros particulares, vigiados pelas autoridades, me parece que será para o futuro a mais profícua medida para que a instrução secundária não seja um luxo dispendioso (*apud* MOACYR, 1939, p.220).

No período imperial houve três grandes reformas que impactaram todo o país. A Lei de 1827, a Lei de 1854 e por fim a Lei de 1879. Essas reformas representaram os movimentos liberais hegemônicos no século XIX. Diversas outras reformas foram elaboradas e não mereceram qualquer consideração por parte das elites nacionais.

O Decreto 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, conhecido como Reforma Couto Ferraz, plasmou em todo o Brasil uma série de princípios pedagógicos que vão re-configurar os diversos regulamentos de instrução provinciais. Entre eles saliente-se: a obrigatoriedade do ensino elementar; a criação de classes especiais para adultos; proibição de freqüência aos não-livres; preocupação com a formação docente, ressaltando sua função social; melhoria dos ordenados; recrutamento feito por concurso; equiparação dos mestres pombalinos aos novos professores; assembléias anuais do magistério; colégios preparatórios anexos às faculdades; controle e fiscalização do ensino particular.

Mais do que um modelo a ser seguido, a implantação da Reforma de Couto Ferraz impôs uma centralização camuflada, principalmente as diretrizes em termos de currículo, teoria e prática pedagógica. O exemplo típico é a adoção do Imperial Colégio Pedro II, criado em 1837, como paradigma e parâmetro de desempenho educacional. Esse modelo vai consubstanciar-se no processo de equiparação que marcará a política educacional brasileira até os anos finais do Império.

As medidas decretadas por Couto Ferraz não foram ditadas pelo desejo de alijar a contribuição privada do campo da educação. Inspiram-se, ao contrário, na crença de que, garantida a qualidade da participação dos particulares, dever-se-lhes-ia confiar papel de grande relevo no desenvolvimento do ensino médio e elementar em todo o Império.

Tanto o Regulamento do 1º de junho de 1857 para a instrução primária e secundária da Província, como depois o Regulamento de 29 de janeiro de 1859, são reflexos da Reforma de Couto Ferraz. A análise dos diversos programas demonstra as tentativas de adequação às diretrizes ditadas pela Corte. O exemplo típico para o ensino secundário, é o Colégio de Pedro II, parâmetro e paradigma de desempenho educacional. Esse modelo vai consubstanciar-se no processo de equiparação que marcará a política educacional brasileira até a República Velha.

Nos anos 60, Liberato Barroso (1867) diagnosticava o grande atraso do ensino secundário público nas Províncias. Apontava ainda que o ensino médio particular era mais completo. E que a grande maioria dos estabelecimentos, inclusive os Liceus, apenas os estudos clássicos ou das humanidades constituíam os programas de ensino.

O que leva as autoridades a aprovarem a Reforma Leôncio de Carvalho. “O inovador de ensino mais audacioso e radical do período do Império”, nas palavras de Fernando de Azevedo. Influenciado pelos Estados Unidos e de acordo com o espírito liberal dominante, estabelecia em seu Artigo 1º. “É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (DECRETO nº 7.247 de 19.04.1879 *apud* TAMBARA e ARRIADA, 2005).

Idealizada em certa medida pelos liberais, alterava o ensino primário e secundário na Corte e o superior em todo o país, cabendo apenas ao Estado o controle e a fiscalização das escolas, com o intuito de garantir a moralidade e a higiene. Quanto ao professor, outorgava o direito de optar livremente por suas idéias e a livre escolha do método que julgasse mais adequado.

O nascimento do mundo moderno apresenta-se como uma era de profundas transformações, sejam elas no âmbito econômico, estruturação e domínio do modo de produção capitalista, sejam elas numa nova concepção mental de mundo, isto é, o predomínio de uma racionalidade embasada no conhecimento científico.

Dentro de uma concepção cultural, a modernidade opera modificações profundas. Primeiramente temos um processo de laicização, emancipando a forma de pensar da sociedade, sobretudo da elite esclarecida, de uma cosmovisão religiosa; num segundo momento, um processo de racionalização, produzindo uma revolução profunda nos saberes que se organizam sob o primado da razão.

Esses eventos contraditórios, mas radicais, vão se afirmando, assim como aqueles processos sociais de racionalização, de secularização. Nesse processo, cada vez mais a escola administrada pelo Estado assume um papel determinante e hegemônico; aos poucos se organiza o que denominamos de moderno sistema escolar, ainda que embrionário; as principais características desse novo mundo estão presentes. Estrutura-se uma articulação entre os diversos níveis, isto é, entre escola primária, escola secundária e ensino superior.

Diversas são as incoerências e questionamentos da modernidade, que se por um lado apregoa a igualdade e a liberdade, por outro perpetua uma ação incisiva do Estado, um Estado cerceador, controlador e disciplinador de condutas.

Pode-se delimitar até 1789, o que convencionamos chamar o Antigo Regime, como o momento em que os processos de civilização (Norbert Elias), de racionalização (Max Weber), de institucionalização (Foucault) da vida social no seu conjunto, marcam o nascimento do mundo moderno, mundo que se organiza, dando lugar a um estilo de vida radicalmente novo.

Em relação à escola, nascem os grandes sistemas públicos de educação. Modelo de escola que não apenas instrui e forma, mas também impõe comportamentos e valores, que se articula em torno da didática, da racionalidade, da disciplina, das práticas repressivas, uma escola não mais caracterizada como nos fala Ariès (1988), pela “promiscuidade das diversas idades”.

Uma instituição que recebe e absorve esse novo modelo de educação são os Colégios. Apanágio de uma educação elitista, essa nova instituição agora

reformada, sofrerá uma reorganização disciplinar e de racionalização e controle do ensino, novos métodos, novos programas minuciosamente estabelecidos, tendo como cerne a disciplina, o internato e as classes.

Para Petitat (1994, p.146), a renovação do pensamento pedagógico, na segunda metade do século XVIII, está impregnada pela idéia de Estado. A estatização supõe certa centralização e uma abordagem global dos problemas educativos.

Esse domínio do Estado nas questões pertinentes à educação vai gerar vários conflitos⁴: em primeiro lugar, a própria definição do poder escolar; evidentemente as ordens religiosas não aceitam serem alijadas do controle que exerciam, ressurgindo o grande debate, “a liberdade de ensino” opondo-se ao monopólio do Estado; em segundo lugar, quais conteúdos devem ser ministrados; em terceiro, a ampliação e gratuidade do ensino primário; em quarto, como articular a transição do primário para o secundário; por fim a redefinição do papel do ensino secundário.

Nesse período de estabelecimento e fortalecimento do Estado, diversos debates ocorrem em torno dessas questões. Diderot, por exemplo, prega um ensino primário público, laico, gratuito e obrigatório. O acesso ao secundário dar-se-ia somente pela competência dos alunos. Quanto ao ensino secundário, Petitat ajuda-nos a compreender a nova redefinição social e cultural que irá pautar os debates: “temas como a tradução escolar da cultura moderna e científica, as divisões institucionais a realizar, as distinções em relação ao ensino clássico, a modernização destes últimos, são objeto de amplos debates e conflitos. A redefinição cultural da elite está em jogo” (1994, p.147).

Estrutura-se uma “cultura escolar” que divide e disciplina o tempo na escola, tendo um papel crucial na implantação de novos métodos didáticos, estabelecimento de programas, adoção de material didático, aqui incluídos os nascentes manuais.

Ou como esclarece Julia: essa “cultura escolar” não pode ser estudada sem analisarmos as relações de conflito ou até pacíficas que ocorrem em cada período de sua história, interligada com a cultura religiosa, política e popular.

⁴ Sobre esse tema, a luta hegemônica entre o Estado e ordens religiosas para possuir o controle do aparelho educacional, consulte-se: Petitat (1994); Varela e Alvarez-Uria (1991).

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. (JULIA, 2001, p.10-11).

Essa nova escola submete professores e alunos a um modelo de educação altamente especializado no controle e disciplinamento de “corpos e espíritos”, a regras e ritos; passa a utilizar elementos de controle, como é o caso da chamada; regras e comportamentos que permanecerão presentes na escola atual.

Esse enclausuramento passa a ser o padrão vigente a partir do fim do século XVII, momento percebido por Ariès:

A escola substitui o aprendizado como meio de educação. Quer isto dizer que a criança deixou de se misturar com os adultos e de aprender a viver no contato direto com eles. Embora com muitas reticências e atrasos, a criança foi separada dos adultos, e isolada numa espécie de quarentena antes de ser lançada no mundo. Essa quarentena é a escola, o colégio. Inicia-se então um longo processo de encerramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que não deixará de se alargar até aos nossos dias e que se chama escolarização. (1988, p.12).

Surge um novo modelo paradigmático:

Lugar de isolamento, parede que separe completamente as gerações jovens do mundo e de seus prazeres, da carne e sua tirania, do demônio e seus enganos. O modelo do novo espaço fechado[...] servirá agora de maquinaria de transformação da juventude, fazendo das crianças, esperança da igreja, bons cristãos, ao mesmo tempo que súditos submissos da autoridade real. (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p.76).

Em suma, o Estado passa cada vez mais a controlar a organização, o funcionamento e a normatização da educação, tornando a escola uma instituição laica, pública e de caráter obrigatório.

A denominação “ensino secundário” pode ser caracterizada como “um grau ou nível do processo educativo, tendo assim o mesmo significado de ensino

médio, de segundo grau ou pós-primário⁵. Seria a educação do adolescente” (SILVA, 1969, p.19).

Esse tipo de ensino plasmou-se no modelo adotado em grande parte nos países europeus, sendo transportado para o Brasil em suas características gerais. Caso típico dos colégios e seminários da Companhia de Jesus. Era como nos fala Silva (1969, p.21) “um tipo autônomo de educação, separado horizontalmente dos demais tipos de ensino médio e sem articulação vertical com o ensino primário”.

Esse nível de ensino remonta ao antigo ensino de “humanidades”, herança do “trivium” medieval; são as três artes liberais: gramática, retórica e dialética, cujo estudo antecedia o “quadrvium”: aritmética, música, gramática e astronomia. Estruturava um processo de aprendizagem centrado no latim e no estudo dos autores gregos. O termo “humanidades” significava na Universidade de Paris, a classe intermediária, aquela que medeia entre o ensino de gramática e o da retórica (DURKHEIM, 1995, p.105; HAMILTON, 1992, p.37).

Posteriormente, os Colégios Jesuíticos organizam-se em classes: três de gramática, uma de humanidades e uma de retórica. O termo secundário surge assim para designar essa classe intermediária, o estudo de humanidades, que era propedêutico ao estudo de retórica. Razão de ser usado na Companhia de Jesus a denominação de “studia inferiora” e “studia superiora” (DURKHEIM, 1995, p.228).

Restou desse modo a marca de ensino preparatório, propedêutico e secundário. Seu alcance ou objetivo é o de encaminhar para o ensino superior, caminho para uma elite, aqueles que se tornarão a “elite cultural”. A própria noção de cultura é totalmente afastada do caráter de utilidade prática, daí a imensa dificuldade de supressão do latim desse currículo “desinteressado” (PETITAT, 1994; GASPARELLO, 2004).

As palavras de Langlois, no alvorecer do século XX, exprimem tal concepção: “a educação que dá o ensino secundário é sempre de uma utilidade

⁵ Sabe-se que a Revolução Francesa, após ter criado o adjetivo primário, falou pela primeira vez de escola primária e, a partir do velho adjetivo secundário, de escola secundária. Mas, a noção de “secundário” em Condorcet é bastante diferente da nossa. Nas assembleias revolucionárias, nos gabinetes ministeriais do Império, e no uso geral, durante perto de cinquenta anos, o secundário designa um nível de ensino superior ao primário, mas inferior ao nível das escolas centrais do Diretório, dos liceus de Napoleão, ou mesmo dos colégios reais da Restauração que correspondem a um nível intermediário (CHERVEL, 1992, p.99).

superior, mas sem utilidade imediata. Porque é sempre uma cultura. Não existe ensino secundário que não seja, por definição, essencialmente desinteressado” (*apud* GASPARELLO, 2004, p.56).

Mesmo com todas as reformas que perpassaram a realidade educacional francesa, de Guizot, de Villemain, de Cousin, o secundário corresponde ao ensino desejado pelas classes médias; é o ensino essencialmente de classe e elitista.

O essencial deste curso é, entretanto, o papel que desempenha o latim. Também em outros países como Inglaterra, os Estados alemães e mesmo a Hungria, fala-se latim nos liceus até 1850, tendo sido também atribuído um lugar importante para as línguas antigas. Entretanto, o que marcou de forma durável a mentalidade francesa foi o fato de o secundário ser pago e o que se paga no secundário é o latim. (CHERVEL, 1992, p.111).

As escolas secundárias, assim como as próprias universidades, além de serem bastiões da alta cultura tradicional, funcionavam também como mediadoras para a sociedade que surgia.

Tanto os “Lycées” na França, os “Public Schools” na Inglaterra, como os “Gymnasien” na Prússia, Rússia e Império Austro-Húngaro, eram veículos de reprodução dos antigos valores do “Ancien Régime”. Baseados num currículo clássico, onde sobressaia o latim e as demais línguas. Ele era hegemônico tanto nas escolas públicas, particulares ou religiosas. Seus membros, como funcionários administrativos, inspetores, professores e demais agentes eram defensores do ensino clássico.

Desse modo, para essa nova elite cursar humanidades era apanágio de distinção, só e somente ela poderia ser sinal de distinção social. Isso resulta que nas nações industrializadas da Europa, o modelo educacional secundário fortalece uma educação clássica, elitista e com acentuado caráter de exclusão das camadas populares.

Contudo, ao longo dos anos, as pressões para que fossem realizadas modificações nos currículos estiveram sempre presentes. À medida que essas pressões se fazem mais acentuadas, o modelo educacional vigente acaba

sendo aos poucos modificado ante as exigências da ciência, da tecnologia e de novos ramos do saber.

A classe média instintivamente adotava o espírito e o estilo de vida da antiga nobreza, desejando que seus filhos interiorizassem essa conversão.

Para isso, matriculavam-nos em escolas superiores que os iniciavam numa cultura humanística e num grupo de iguais que elevavam o seu status. Ao longo do século XIX, as disciplinas clássicas realmente assumiram um espaço ainda maior no currículo dessas escolas. O domínio do latim, em particular, se converteu no pré-requisito para a participação numa classe superior que se dedicava a dirigir a cultura estatal e oficial, incluindo igrejas e escolas superiores, mais do que a fazer dinheiro. A concepção dominante era a de que apenas o estudo dos textos clássicos poderia fornecer a essa elite as normas e os modelos de ação heróica, serviço público civil e perspectiva nobre. (MAYER, 1987, p.247-248).

A difícil tarefa de incorporar novas disciplinas em seus currículos clássicos, ou quem sabe até mesmo de transformar radicalmente o ensino médio, levou as autoridades educacionais a criar uma rede paralela de ensino secundário.

Na Inglaterra nascem as “Grammar Schools”; na França os “Collèges Municipaux”; e na Alemanha os “Realschulen”, todos com o intuito de reduzir o peso dos estudos clássicos e favorecer a introdução dos estudos modernos. Nessas escolas secundárias, onde o ensino clássico não era preponderante, inclusive descartava-se o latim, não visavam encaminhar seus alunos para as grandes universidades; ao contrário, acabaram possibilitando o aparecimento de novas universidades⁶.

Como afirma Mayer (1987), na virada do século, a educação clássica nas escolas secundárias tinha atingido seu ápice. Assim, os estudos clássicos continuavam a ser o principal mecanismo de controle de um sistema altamente seletivo e que teria perdurado até a primeira guerra mundial. Essa seleção não visava inibir, obstaculizar ou impedir a ascensão das classes baixas. “Como o

⁶ Na Inglaterra depois da fundação da Universidade de Londres (1836), temos no início do século XIX o aparecimento das universidades conhecidas como “Red brick”. “Associação entre o caráter técnico e aplicado das novas escolas superiores britânicas do século XIX e o aspecto exterior das fachadas das fábricas antigas na Inglaterra, construídas com tijolo aparente, e que se tornaram verdadeiros signos da primeira Revolução Industrial” (*apud* MAYER, 1987, p.249).

ensino superior continuasse a ser um assunto das elites mais que das massas, ele estabelecia as condições e os atrativos para a integração e a cooptação dos filhos dos magnatas dos negócios e profissões liberais dentro da classe dominante” (1987, p.249).

Desse modo, o ensino médio, bem como em parte o ensino superior, estavam automaticamente alinhados a outras instituições (caso da Igreja) na manutenção dos valores do Antigo Regime. Não apenas eram portadores da alta cultura tradicional, como muitas vezes funcionavam como mediadores entre a antiga elite e a nova burguesia capitalista ascendente. Essa nova burguesia almejava atingir o “status” da antiga elite. Uma das formas de ascensão era colocar seus filhos nas famosas escolas da elite, colégios estes que valorizavam acima de tudo o ensino do latim.

Assim, acabava a burguesia adotando o estilo de vida das antigas elites fundiárias e, no fundo, querendo perpetuar o mesmo modelo aos seus descendentes. O acesso a essa elite dependia, entre diversos fatores, dominar um código de saber. Para aqueles que não faziam parte dos seus quadros, cursar uma universidade constituía um pré-requisito para o ingresso ou o avanço dentro da classe superior. “Por sua vez, o acesso a uma universidade dependia da conclusão de um aprendizado em nível secundário onde as línguas clássicas e a literatura ocupavam pelo menos metade da carga horária curricular” (MAYER, 1987, p.248).

Estudar e investigar o funcionamento de um Liceu numa Província brasileira, suas possíveis articulações com o modelo do Imperial Colégio de Pedro II, assim como os colégios particulares por si só, justifica esta pesquisa na área de história da educação. Outra razão pertinente é os poucos trabalhos produzidos sobre o século XIX, particularmente sobre o ensino secundário, esse “todo poderoso império do meio” (FEBVRE *apud* NÓVOA, 2003, apresentação).

Como esclarece Nóvoa (2003), apesar de alguns Congressos terem se dedicado ao ensino secundário, muito ainda resta para ser feito. É essa idéia de meio, que apesar de certa ambivalência e ambigüidade, que melhor traduz a história de um poderoso império, que nem sempre tem sido investigado com a devida atenção. É mais fácil encontrar estudos sobre os extremos – o ensino primário e superior – do que sobre este lugar intermédio do percurso dos alunos.

Tentar compreender essas instituições escolares no século XIX, ou seja, os liceus e colégios na Província de São Pedro implica comungar com Petitat (1994) que a produção da escola está intimamente vinculada a produção da sociedade, e que o modelo de escolarização tem raízes nas realidades históricas específicas.

A cultura escolar produzida dentro desse universo nos levou a perguntar como eram organizadas essas instituições? Quem eram os seus dirigentes? Como estava constituído o corpo docente? E afinal quem eram os seus alunos? Sabendo-se que as instituições secundárias formavam as elites dirigentes, quem afinal acabava formando essa elite? Os Liceus? Os Colégios? Como se estabeleciam as práticas escolares nos espaços de sala de aula? Qual saber era mais valorizado? Afinal o latim era realmente a “pérola” das disciplinas-saber? Estava desse modo o currículo secundário alicerçado nas humanidades clássicas?

Essas são algumas das questões que tentamos responder. Para isso os estudos principalmente desenvolvidos sobre as práticas escolares, e a “cultura escolar” de Julia (2001, 2002), Frago (1995), e Chervel (1990, 1997, 1998) foram fundamentais não apenas pelo suporte teórico, mas também pelas indagações, questionamentos e pistas abertas.

Há um bom tempo, Julia (2001) já percebia a imensa dicotomia entre dois tipos de produção na área da história da educação. De um lado, uma história institucional que se apóia mais em textos regulamentares ou normativos do que no funcionamento social das escolas, e que acaba em grande parte rejeitando para o lado da sombra a educação extra-escolar. De outro lado aquela história preocupada com o projeto e utopias dos grandes pedagogos.

Em certo sentido está pesquisa tanto pode ser caracterizada como história das instituições (colégios e liceus), como uma investigação no campo da cultura escolar. Se por um lado a história institucional permite visualizar quadros, estruturas, a cultura escolar por sua vez esclarece aspectos como o funcionamento das disciplinas, o uso dos manuais, os exercícios escolares, tornando mais nítidas e coloridas certas cenas vividas.

Trabalhando principalmente sobre textos normativos, os historiadores da pedagogia tenderam sempre a superestimar

modelos e projetos e a constituir, no mesmo lance, a cultura escolar como um isolamento [...]. É de fato a história das disciplinas escolares, hoje em plena expansão, que procura preencher esta lacuna. Ela tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular. (JULIA, 2001, p.12-13).

Deste modo, como nos fala Frago (1995, p.68), afirmar que a escola em seu sentido amplo é uma instituição, é uma obviedade, assim como afirmar que existe uma cultura escolar. Precisamente por ser a escola uma instituição é que podemos falar de cultura escolar e vice-versa. O que resulta difícil é pôr-se de acordo sobre o que implica ser a escola uma instituição e sobre o que seja cultura escolar, ou se não seria preferível falar, no plural, de culturas escolares. Isso acaba implicando que a escola pode ser considerada sob diversos olhares, desde a sociologia das organizações, bem como da antropologia das práticas cotidianas. O grande problema é que a cultura escolar, enquanto conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, possui várias modalidades ou níveis.

Assim, se a educação cumpre um papel estabelecido pela sociedade, caracterizando-se como uma instituição, pode-se dizer que certas práticas, atitudes, projetos, gestos, discursos, modelos, acabam cristalizando-se na escola. Essas culturas escolares, nos termos definidos por Frago (1995), nos possibilitam um outro olhar nos aspectos internos da instituição escolar, tais como: o espaço físico, o tempo escolar e as práticas discursivas. Do mesmo modo, amplia a discussão, o debate, a forma e a maneira de ver, sentir e escrever a história da educação.

Na aproximação com a Nova História Cultural, se por um lado o canto das sereias nos seduz profundamente, por outro lado, deve-se ser prudente como Ulisses. Saber utilizar as novas ferramentas da história cultural, sem, contudo cair num vale-tudo científico, como alguns autores já têm alertado.

São nessas questões atuais e a preocupação de que se incorra numa salada de frutas epistemológica, que percebo atualmente o grande desafio da

história da educação. A capacidade de produzir objetos de pesquisa pertinentes ao campo, sem perder, contudo o diálogo permanente, proveitoso e enriquecedor com as outras áreas do conhecimento.

O historiador atual sabe que é impossível reconstituir o passado tal qual ele um dia foi. Quando muito podemos recuperar facetas, partes de um todo muito mais complexo, dinâmico e pulsante. Por mais sério, competente, organizado e metódico que seja o pesquisador, as fontes que irá utilizar numa certa dose, já estão pré-estabelecidas, ou seja, no seu longo processo de manutenção e tentativa de preservação alguns documentos foram mais valorizados que outros; no geral, sobrevivem muito mais documentos de caráter oficial. Essa é uma das razões pelas quais durante muito tempo os historiadores da educação construíram trabalhos que privilegiavam o institucional em detrimento da cultura escolar.

Outros tipos de fontes, indiferente do seu valor intrínseco, muitas vezes são relevantes pela visão de sociedade que o pesquisador carrega. Outro aspecto a salientar-se é que certos documentos contam muitas vezes com uma margem de acaso, sorte, imprevisibilidade. Quem não gostaria de ter em mãos cartas particulares de professores do século XIX, ou quem sabe um rico acervo iconográfico retratando a escola, o pátio, a sala de aula, ou ainda os cadernos escolares dos alunos. Às vezes, a sorte ajuda e isso não é só competência. Num país como o nosso, em que as condições de preservação são precárias, em que as autoridades públicas e privadas muito pouco estão preocupadas, em que a população como um todo está literalmente “se lixando” para o passado, cabe a alguns abnegados, enlouquecidos, fanáticos, a montagem de acervos ricos e essenciais para recontarmos aspectos da nossa educação pretérita. Pois de fato, há “uma história da educação ameaçada” (MAGALHÃES, 1996, p.1).

Nos dias atuais, a diversidade e variedade de fontes podem, num primeiro momento, deixar atônito um pesquisador despreparado. Contudo, sabendo utilizar com critérios previamente estruturados, poderá ser de grande proveito essa “miscelânea” de documentos. Sabemos que, por si só, os documentos não falam, nem podemos fetichizar o seu valor; eles adquirem importância, ou até mesmo um grande valor, não apenas pela importância que possam ter, pelo ineditismo, e/ou por novos dados que possibilitem um novo

olhar. Devemos procurar aquilo que nem sempre vem explícito. Quem produziu o documento, com que objetivos? Como foi conservado ao longo do tempo; encontra-se inteiro, fracionado, sofreu modificações, existem variantes; outros documentos similares podem corroborar o que foi dito ou então negar? Não devemos imaginar ser possível:

[...] alcançar a instituição em si, como se houvesse uma essência institucional a ser descrita [...] a história das instituições escolares não é um relato ou recitação de acontecimentos, mas uma narrativa com interpretação, releituras que se apresentam na dimensão de representação, de uma versão da história institucional. (WERLE, 2004, p.14-15).

Nesse esforço de representação, no “sentido de tornar presente o que está ausente” (WERLE, 2004, p.15). Essa busca de presentificação do ausente dá-se por meio das mais diversas provas: pistas, indícios, rastros, imagens, dados estatísticos, estatutos, entre outros documentos.

Por tratar-se evidentemente de uma pesquisa de cunho historiográfico sobre a educação no século XIX, buscamos dialogar com um espectro o mais amplo possível de documentos. Assim, utilizamos como fontes de pesquisa os mais variáveis documentos, buscando em todos pistas, marcas, cheiros, recordações, relatos, indícios, memórias quase esquecidas do período investigado. Lógico que há uma hierarquia entre eles; alguns são determinantes e essenciais para um tipo de olhar, outros nos permitem visualizar quando muito um recorte, uma faceta, um lusco-fusco, ou o quase nada; mesmo assim são reveladores de fragmentos. Por mais superficial e irrelevante que seja um documento ele pode constituir-se naquela peça única, rara, que permite tornar o “mosaico” mais nítido e completo. Buscamos não hierarquizá-los demais, tendo sempre presente que corremos riscos. Afinal quem não incorre.

Nesse tipo de pesquisa procuramos ter presente a advertência feita por Nóvoa:

Uma vez que o “historiador é sempre prisioneiro das fontes”, é imprescindível levar a cabo um trabalho rigoroso e metódico de diversificação das fontes de investigação, aos mais diversos níveis. Trata-se de um esforço profundamente criativo, que obriga

o historiador a uma revisão sistemática das fontes clássicas e a uma descoberta de materiais que induzem novas leituras das realidades de ontem e de hoje. (1992, p.216).

Entre os documentos trabalhados em nossa pesquisa, os diversos textos normativos foram fundamentais. Mesmo sabendo-se conscientemente tratar-se de documentos “públicos”, eles não são apenas o discurso oficial, nem tampouco normas disciplinadoras, cerceadoras ou criadoras de conduta e padrões, são também modelos estratégicos de definir as representações e as práticas escolares no século XIX. As autoridades públicas, desde o Presidente de Província até aos mais simples secretários, desenvolviam uma intensa atividade de apropriação e produção de práticas pedagógicas que se produziam no cotidiano escolar da Província.

Percorrer a legislação oficial, sem descurar de outras fontes pertinentes à instrução, ler minuciosamente os relatórios enviados à Assembléia Provincial, sentir suas dúvidas, seus questionamentos, suas coerências e incoerências, acompanhar os conflitos e aflições dos inspetores de ensino, suas preocupações diárias, suas impotências frente ao momento vivido, nos permitem recuperar facetas desse drama e no fundo vivenciar os destinos da educação nacional.

Outro tipo de documento que procuramos resgatar são as “escritas para si”, considerados por alguns como “escritas ordinárias”⁷; trata-se de diários, memórias, autobiografias, cartas, etc. Essas “escritas para si”, podem caracterizar a trajetória individual e pessoal de quem escreve, bem como esclarecer, iluminar, preencher lacunas e hiatos que outros tipos de fontes por si só nem sempre são suficientes para mostrar. Essas escritas ordinárias, ao descrever períodos da infância, vida no colégio, aspectos do internato, uso de material didático, o espaço da sala de aula, acabam iluminando certos cantos obscuros, que a legislação oficial nem sempre consegue clarear.

Pela abrangência do trabalho e impossibilidade de compulsar diversos jornais e revistas, optamos por pesquisar alguns periódicos de maior circulação, nas três principais cidades do Rio Grande do Sul, no século XIX. Quanto a Porto Alegre, optamos pelos jornais: “O Mercantil”, “A Reforma”, “O Guaíba”, “Atualidade”

⁷Sobre o tema leia-se: Migonot; Bastos; Cunha; (2002); Abreu (1999); Hébrard (2001); Gomes (2004).

e o “Correio do Sul”; para Pelotas, o “Correio Mercantil”, “O Noticiador” e o “Regenerador”; quanto a Rio Grande o “Echo do Sul” e o “Diário do Rio Grande”.

A opção pela leitura atenta dos primeiros meses do ano não é aleatória, mas constatação de pesquisa, pois demonstra serem os meses com grande veiculação de reclames, propaganda e discursos.

Outra questão essencial diz respeito à enorme dificuldade quanto à localização de jornais publicados nas décadas de 50, 60 e, eventualmente, de 70 do século XIX. Nos arquivos e bibliotecas nem sempre encontramos as coleções completas; ao contrário, de vários deles, seguidamente encontram-se apenas números esparsos, dificultando o trabalho do pesquisador.

Os almanaques do século XIX foram outro tipo de documento importante, particularmente o “Almanaque administrativo, comercial e industrial Rio-Grandense” editado em 1874 por Antonio de Azevedo Lima; minucioso, detalhista, arrolando dados preciosos sobre os mais variados ramos, inclusive aulas particulares, nome dos colégios, localização, institutos educacionais da época, etc. Além do mais, foi aluno do Liceu D. Afonso. Outros almanaques também tiveram um papel relevante, tanto o “Anuário” de Graciano de Azambuja, editado entre 1884 e 1913, como o “Almanaque” de Alfredo Ferreira Rodrigues, editado entre 1888 e 1916. Neles é possível compulsar uma enormidade de fatos, dados estatísticos, artigos sobre a educação, fotografias, propagandas e outros temas afins.

No Império, o papel atribuído ao ensino secundário; cursos preparatórios de acesso aos cursos superiores; acabou decretando a falência de um ensino seriado, longo e metódico, com uma grade curricular que contemplasse várias áreas do saber. Em que pese constarem várias disciplinas nos programas do Liceu, acabavam sendo ministradas quase que inclusivamente aquelas requeridas para os exames preparatórios. Para que longos e penosos estudos? Estudam-se tão somente aquelas matérias exigidas. Essa desorganização, opinava Liberato Barroso, “reúne-se para consumir a ruína da instrução secundária o mais vergonhoso patronato nos exames, que entre nós se chamam de preparatórios” (1867, p.55).

Assim decretava-se não por lei, mas tacitamente, os exames preparatórios como paradigma dos conhecimentos necessários e válidos para o ensino secundário.

Frente a essa realidade, e não sendo concedida aos Liceus Provinciais a equiparação ao Colégio de Pedro II, estes ficavam em desvantagens frente aos Colégios particulares, que com bons professores, internatos, e ministrando apenas as disciplinas requeridas, acabavam preparando os alunos: mais, melhor e em menor tempo.

A busca de estudos rápidos incentivada pelos exames preparatórios acabou gerando um modelo de educação que favorecia esses colégios. Em 1853, certas medidas adotadas no Município da Corte estimula a progressiva desoficialização do ensino secundário, ou seja:

[...] a supressão gradual desses estabelecimentos, dando lugar a que apareçam em substituição outros particulares, vigiados e acoroçados pelas autoridades, me parece que será para o futuro a mais profícua medida para que a instrução secundária não seja um luxo dispensioso [...]. É mister ainda esperar que se propaguem os colégios particulares e cheguem no mais alto grau de perfeição. (COUTO FERRAZ *apud* MOACYR, 1939, p.220).

Idéias que posteriormente estavam contempladas no Decreto 1.331A de 17.02.1854, com reflexos na legislação de quase todas as Províncias do Império.

Em suma, na Província de São Pedro, o “todo poderoso império do meio” na segunda metade do século XIX, não fez parte de uma política coerente, organizada e responsável, ao contrário, foi relegado a um grande desinteresse por parte das autoridades.

O presente trabalho está dividido em três partes. No primeiro capítulo procuramos caracterizar como se estruturou no século XIX, o ensino secundário na Província de São Pedro. Focalizamos a criação do Liceu D. Afonso, seu funcionamento, e por fim seu fechamento, momento em que será sucedido pelo Ateneu Rio-Grandense. Paralelamente procuramos “mapear” os colégios particulares, e o papel desempenhado na condução e formação das elites sul-rio-grandenses.

No segundo capítulo “Um mundo fechado e disciplinador” procuramos analisar dentro do universo institucional, como estava constituído o corpo dirigente e a atuação dos diversos agentes nas questões pertinentes à educação. Quem eram esses “olhos e ouvidos”? Como administravam a instrução pública? Buscamos também revelar como foi constituído o corpo docente e discente. Quem afinal educava as elites? Seus possíveis vínculos com a Igreja. Seus poderes institucionais no espaço de sala de aula. Como a maquinaria escolar disciplinava as práticas cotidianas? Como exercia sobre os alunos o seu controle? Como afinal essa estrutura “domesticava” os jovens, e como estes por sua vez reagiam a esse domínio?

O último capítulo trata da organização dos programas, das disciplinas escolares e o uso dos manuais. Analisamos a influência do currículo do Colégio de Pedro II nos diversos programas adotados pelo Liceu. Estudamos as diversas disciplinas-saber, e o papel fundamental das humanidades clássicas nesses currículos. Ao fim de cada área do saber, elaboramos quadros dos textos indicados para uso com o intuito de elucidar o que lia a elite letrada nos institutos educacionais secundários no século XIX.

As marcas desse ensino enciclopedista e humanístico clássico ultrapassam o século XIX e deitam profundas raízes no nosso século. Minha tentativa nada mais foi do que tentar entender o ontem, para melhor compreender o hoje.



O ENSINO SECUNDÁRIO NA PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO

CAPÍTULO I

O processo de ocupação e povoamento do extremo sul do Brasil foi decorrência de uma política expansionista do império luso. Em seu início foi lento, somente com a fundação de Rio Grande, em 1737, começa uma efetiva posse do território, essa ocorrerá pela doação de imensos latifúndios – as sesmarias -, ou simplesmente pela apropriação violenta e predatória. Pouco a pouco temos a penetração do elemento português nessa vastidão de planície entrecortada de arroios, riachos, sangradouros, lagoas e rios.

Os primeiros núcleos que marcam a presença dos lusos em território sulino vão surgindo. A pequena povoação do Rio Grande é elevada a vila em 1747, em 1741, temos a criação da capela de Viamão e surge o Porto dos Casais no ano seguinte. Os açorianos espalham-se pelo Rio Grande e breve estarão recebendo lotes de terras ao longo do vale do Jacuí e nas zonas litorâneas.

Vários autores na época condenavam a prática de distribuição de terras, em fins do século XVIII, Magalhães frisava: “o abuso que há nesta Capitania de terem alguns moradores tomado três, quatro sesmarias com dez, doze e mais léguas de terras é prejudicialíssimo não só a S.A.R., mas aos povos em geral; ao mesmo tempo que há famílias que não possuem um palmo” (1980, p.84).

Nesse mundo rural, a estância, além de ser sede de imensos latifúndios estava longe dos núcleos urbanos, portanto devia ser auto-suficiente. Isso propiciou uma situação peculiar, pois era composta por uma multiplicidade de espaços,

decorrentes das funções que abrigava. Nas estâncias havia uma estrutura econômico-social de trabalho. Além do estancieiro, do capataz e dos peões, havia uma ação complementar, a dos posteiros, a dos negros escravos, estes geralmente ligados à lavoura de subsistência e/ou a pequenos trabalhos domésticos.

Na viagem empreendida em 1865, ao Rio Grande do Sul, o Conde d'Eu deixou registrado em seu diário a impressão causada por essas estâncias:

Não posso facilmente imaginar existência mais triste que a destes estancieiros, perdidos no meio daqueles campos. As suas casas, que não têm senão andar térreo, são de taipas, apenas caiadas com tetos de madeiras; às vezes sem assoalhos, sem janelas[...] há sempre nestas residências quatro ou cinco negros e negras para o serviço [...] Porém o que mais pena me causa na vida do estancieiro rio-grandense é o isolamento. De uma estância a outra há sempre pelo menos duas léguas, muitas vezes quatro ou mais. (1981, p.46-47).

Região constantemente envolvida em guerras, as lutas fronteiriças com a Espanha, marcaram de forma contundente essa realidade. Mesmo com a iniciativa da colonização açoriana no século XVIII, onde os portugueses tentam introduzir a pequena propriedade, foi a grande propriedade rural e a criação de imensos rebanhos que acabou prevalecendo.

Não existia interesse dessa elite latifundiária de propiciar uma educação letrada para seus subordinados. Sabendo pastorear, laçar, domar e outras atividades campeiras, já era o suficiente. O que acabava produzindo um discurso da não necessidade de uma instrução escolar.

Os relatos de diversos viajantes que percorreram a Província no século XVIII e XIX, observam esse fato. O português Ferreira de Souza registra em 1777: “[...] laçar, andar a cavalo, correr, fazer parelhas, e arrear é o destino em que se empregão [...] brutalmente paixão, brutalmente vivem, e brutalmente morrem” (1979, p.242).

Dentro do contexto brasileiro, o Rio Grande do Sul estruturou-se como uma economia agropastoril, subsidiária da economia agroexportadora, voltada para o mercado interno.

Esse tipo de estrutura produtiva dificultava sobremaneira a implantação de um sistema educacional. “Durante quase um século, que mediou entre a fase inicial do povoamento e o estabelecimento das primeiras aulas de ler e escrever o Rio Grande viveu em absoluta ignorância, por falta de meios rudimentares de instrução” (PORTO, 1935, p.237).

Com a independência, a elite brasileira impunha-se a tarefa de organizar o Estado Nacional. Estabelecida a Constituição de 1824, a mesma entre diversos dispositivos, mantinha em relação às Províncias uma hegemonia e controle. Isso ocorria por meio dos presidentes de províncias, cuja nomeação era prerrogativa do Imperador e sua destituição só poderia ocorrer por decisão dele. Às Províncias apenas cabiam, o direito de intervir nos negócios por meio do Conselho Geral da Província.

A lei geral de 27 de agosto de 1828, que organizava os trabalhos dos Conselhos Gerais das Províncias Brasileiras, claramente demarcava a sua esfera de poder. “A atuação do Conselho [...] estava minuciosamente determinada e restrita pelo poder legislativo geral. Autonomia provincial não havia e, portanto, a elite regional, disposta a interferir no processo político-administrativo, via suas possibilidades decisórias solapadas” (PICCOLO, 1979, p.96-97).

A partir de 1824, com a vinda dos imigrantes alemães, torna-se possível uma maior diversidade da economia sulina. Isso é perceptível, principalmente, após 1840, com a agricultura familiar que passa a abastecer Porto Alegre. Além de gêneros agrícolas como o feijão, a batata, o milho, o trigo, a zona colonial começa a especializar-se na produção de banha.

Na segunda metade do século XIX, os meios de transportes estavam largamente disseminados, não apenas as ferrovias riscavam o Rio Grande do Sul de ponta a ponta, como o melhoramento da Barra do Rio Grande permitia mais facilmente o escoamento da produção.

Nas últimas décadas do Império, a situação geral da Província já é bem diversa dos primeiros tempos. Não apenas o gado encontrava uma nova maneira de utilização - as charqueadas - como novas fontes geradoras de riqueza surgiam. Cercas de arame começam a serem introduzidas, a partir de 1870.

A mudança na economia ocasionou um crescimento populacional. Entre 1872 e 1889, a população da Província dobrou, passando de 446.962 habitantes para 897.000 (CENSOS DO RS, 1803-1950, p.80).

Os principais municípios, incluindo a população rural e escrava, estavam assim constituídos: Porto Alegre 48.460, São Leopoldo 29.969, Pelotas 28.846 e Rio Grande 23.362 (LIMA, 1874, p.136-138)⁸.

O Continente de São Pedro do Rio Grande do Sul, mais tarde Província do Rio Grande do Sul, teve durante muito tempo uma precária formação intelectual, sendo tardia a implantação de um sistema público de educação, em relação ao resto do país. Zona fronteiriça, durante a maior parte de sua história, esteve envolvido em disputas territoriais com espanhóis e posteriormente, seus descendentes. Para agravar ainda mais essa situação a aprovação da lei que estabelecia o subsídio literário de 10 de novembro de 1772, por determinação do Márquez do Lavradio excluía o Continente de São Pedro. Essa restrição só vai cessar com o Decreto de 24 de novembro de 1813, que mandou aplicar ao Continente a lei de 1772, cobrando-se o subsídio “à razão de 320 réis por cada rês que se matarem para vender tenham ou não 10 arrobas cada uma e 10 réis por cada medida de aguardente, regulando-se isto pela canada de Lisboa” (ROSA, 1948, p.175).

Durante muito tempo, a formação intelectual no sul do Brasil foi precária para não dizer insignificante como expressa a crítica de Chaves feita em 1823:

A falta de escolas até de primeiras letras. Quem diria que em toda esta província até 1800 havia uma única aula de latim, a de Porto Alegre, e que não havia uma escola de primeiras letras paga pelo Estado em toda a província! Em 1821 abriu-se uma aula de Filosofia Racional em Porto Alegre, e duas de latim no Rio Grande e em Rio Pardo. E as aulas de primeiras letras que se mandavam criar nas freguesias ninguém as tem querido, porque o honorário é só de 100\$000 e com menos de 400\$000 não se pode achar um mestre. (1978, p.212).

⁸ Para termos um quadro comparativo com o Brasil, os dados populacionais publicados na obra *L'Empire du Brésil a l'exposition universelle de Vienne en 1873*, registrava a população total do Brasil em 11.780.000 incluindo 1.400.000 escravos. As principais Províncias contavam com a seguinte população: Rio de Janeiro e município da corte, 1.850.000; Minas Gerais 1.600.000; São Paulo 900.000; e o Rio Grande do Sul, 580.000, sendo 30.000 escravos.

A situação do ensino nos primeiros tempos esteve de fato abandonada, muitas vezes, entregue somente a iniciativa particular. Por descaso, incompetência, falta de verbas e/ou condições materiais, é perceptível a ausência do poder público em relação à instrução. Esse hiato será parcialmente preenchido pelo ensino particular. Para Augusto Porto Alegre, a instrução primária começa a ser exercida regularmente em Porto Alegre em 1778, quando da abertura da escola para meninos exercida pelo professor Manoel Simões Xavier (PORTO ALEGRE, 1906, p.68).

Quanto à instrução pública, diversos pesquisadores⁹ apontam a iniciativa de José Marcelino de Figueiredo, ao estabelecer a primeira escola pública em 02.02.1778, com a criação do Colégio Servas de Maria na Aldeia de N. S. dos Anjos, dirigido pela professora D. Gregória Rita Coelho de Mendonça. Dessa data em diante proliferam diversas iniciativas. Em relação ao ensino secundário, pode ser registrado o caso de Vitorino Pereira Coelho, nomeado em 1791 para o cargo de substituto da cadeira de gramática latina para o Rio Grande, com o ordenado de 240\$000, professor que posteriormente transferiu-se para Porto Alegre. A mesma matéria dispunha, em 1800, de outra aula regida pelo padre Thomé Luiz de Souza. Também é nomeado para a cadeira de latim na capital João Fernandes Tavares em 4 de novembro de 1820, e ainda o padre-mestre João de Santa Bárbara para a cadeira de Filosofia, em 6 do mesmo mês e ano (PORTO ALEGRE, 1906, p.71; MARIA PORTO, 1937, p.241; DOCCA, 1954, p.411)¹⁰.

⁹ Sobre a instrução pública no século XIX, pode-se consultar: Porto Alegre (1906); Rosa (1948); Docca (1954); Kraemer Neto (1969); Louro (1986); Schneider (1993); Giolo (1994, 2006); Tambara (2000).

¹⁰ Nem sempre os dados apresentados pelos pesquisadores coincidem, às vezes são pequenas divergências, seja em relação a nomes, datas ou locais. Um exemplo é o nome da professora da Aldeia Nossa Senhora dos Anjos, que uns escrevem Gregória, outros Georgina. Não é nossa preocupação a exatidão cronológica nem outros detalhes, visto que, em períodos tão distantes, nem sempre é possível precisar certos aspectos, o que não invalida algumas interpretações.



Figura 1: Padre Thomé Luiz de Souza

Fonte: Parlamentares Gaúchos, 1996.



Figura 2: Padre Santa Bárbara

Fonte: Parlamentares Gaúchos, 1996.

Nesse momento histórico há uma ausência significativa de escolas e professores como bem esclarece Chaves (1978) nas suas memórias.

A instrução pública na Província tem início em 1820, com a nomeação de seus primeiros professores régios¹¹. O primeiro professor nomeado para Porto Alegre foi Francisco Pedro de Miranda e Castro, para o ensino das primeiras letras, em 27.07.1820. Seguem, ainda para Porto Alegre, por ordem cronológica: João Fernandes Tavares, para a cadeira de latim, em 04.11.1820; padre de Santa Bárbara, para a cadeira de filosofia, em 06.11.1820; Francisco Alves de Macedo Pereira, para a cadeira de filosofia, em 19.11.1824; Lourenço de Souza Ferreira, para a mesma cadeira em 16.07.1824; Luiz Lourenço Anchois Delavalée, para a cadeira de francês, em 16.07.1824; Manuel Ferraz Pimenta, primeiras letras, em 16.07.1824. Para Rio Pardo foram nomeados: Joaquim Thomaz de Bem Salinas, para primeiras letras em 25.10.1820; Gaspar Francisco Gonçalves, para a cadeira de latim, em 04.11.1820 (PORTO, 1935, p.531).

Em 1830, pelo Relatório apresentado ao Conselho Geral por Caetano Maria Lopes Gama, toma-se a iniciativa de desenvolver a instrução pública

¹¹ Em 1816 havia sido pelo governo da Capitania dirigido um memorial, pedindo o estabelecimento de aulas, na Capitania, que não teve despacho algum.

particularmente no que diz respeito ao ensino de primeiras letras, com a criação de 28 cadeiras. Contudo o ensino secundário na Província continuava estruturado em aulas avulsas e na mão da iniciativa privada. O Relatório demonstra que não apenas de instrução primária carece a Província, como há uma falta premente de instrução secundária para os jovens que buscam fazer os preparatórios com a finalidade de freqüentarem um curso superior (RPP, 1830, p.69).

Não é muito diferente a análise da situação da instrução pública feita por Galvão (RPP, 1831, p.81), dois anos após, onde a instrução pública oferece um quadro desagradável, “uma só escola de primeiras letras existe em toda a Província, também uma única de latim e outra de geometria, não obstante da primeira classe estarem criadas nove e propostas dezenove; a falta de professores para o ensino da mocidade além de sobremaneira sensível, quase que desanima”.

Pela lei de agosto de 1834, conhecida como Ato Adicional, por alterar a constituição de 1824, entre outras medidas, determinava a supressão do poder moderador, o fim do Conselho de Estado, e criação das Assembléias Provinciais; mas os presidentes de Província continuariam sendo nomeados pelo centro. O art. 10º determinava a competência das Assembléias, em seu § 2º era autorizado legislar: “sobre instrução pública e estabelecimentos próprios e promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral”¹².

Pelo Ato Adicional, os Conselhos Gerais das Províncias foram substituídos pelas Assembléias Legislativas com amplíssimas competências. Mas o sistema político continuava a não dar, às elites dominantes regionais, o controle do aparelho administrativo, uma vez que o presidente da província continuava a ser de nomeação imperial. (PICCOLO, 1979, p.98).

Estabelecia-se desse modo, pelo artigo 10º, uma dualidade de competências, permitindo na prática o surgimento de dois sistemas educacionais, o provincial e o controlado pela Corte. Essa realidade marcou profundamente o contexto educacional na Província. Mesmo com o fim da Revolução Farroupilha, o atraso em matéria de educação continuava preocupando as autoridades públicas.

¹² Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834 (*apud* MENDES JR, 1977, p.219).

É o que expõe o Presidente da Província, Manoel Antônio Galvão perante a Assembléia Legislativa:

A penúria de instrução era imensa no momento da pacificação; moços já adultos eram no genuíno sentido da palavra, analfabetos, e nem a lida da guerra dava repouso às famílias, e no meio desse bulício universal da Província, quem se aventuraria a separar de si os filhos, os parentes, e quando o ousassem, onde os mestres? (RPP, 1847, p.10).

De maneira mais aguda e até agressiva, José de Souza Soares de Andréia, quando assume a Presidência da Província, não deixa de emitir um duro julgamento da situação caótica que vivia a educação: “A instrução pública é, e tem sido em quase todas as Províncias, objeto de grandes solitudes, de muita despesa, e pouco proveito. Em quase todas há mais aparato, que realidades, e mais luxo de instrução sem utilidades, do que verdadeiro ensino” (RPP, 1848, p.16-17).

Essa situação permite aventar alguns dos fatores que verdadeiramente entravavam o pleno desenvolvimento da instrução pública. Primeiramente, verifica-se que a estrutura econômica da Província, em grande parte dependente da exportação de matéria prima de produtos oriundos da pecuária extensiva e os fabricados nas charqueadas, não permitia uma inserção maior na economia brasileira. Com uma economia dependente, ficava marginalizada nas decisões hegemônicas, sendo essa uma das grandes razões do movimento armado entre 1835 e 1845.

Essa realidade acabava criando uma pequena elite culta e abastada que podia se dar o luxo de ter a sua formação realizada fora no Estado e às vezes do próprio país, caso emblemático do próprio Gonçalves Chaves, que teve a sua formação acadêmica realizada em Coimbra. Quanto ao resto da população, bastava quando muito, leves rudimentos do ato de escrever, ler e contar, que facilmente podiam ser supridos por poucos indivíduos e, normalmente, da iniciativa particular. Não havia interesse, tanto da elite local como das autoridades públicas, num efetivo desenvolvimento da educação. Ao compulsar os diversos Relatórios dos Presidentes, bem como dos Diretores da Instrução Pública são facilmente detectáveis as diversas reclamações quanto à desvalorização da educação.

Como exemplo, reproduzimos um trecho do Relatório de Antônio Rodrigues Fernandes Braga:

Existem na Província criadas uma aula de Filosofia, uma de Retórica, três de Gramática Latina, uma de Francês, uma de Geometria, Aritmética e princípios de Álgebra, e quarenta e quatro de primeiras letras. Pelo orçamento, que vos será presente, conhecereis que muito poucas estão providas. Além de diminuto número de aulas em exercício, acresce ainda que a maioria dos professores, ou por ineptos ou por omissos, não cumprem, como devem, as suas obrigações, e as Câmaras, às quais toca velar sobre a assiduidade e comportamentos dos Mestres, tem quase todas em abandono esta importante parte dos seus deveres. O método Lancaster, ou de ensino mútuo, que tão grandes vantagens têm sobre o antigo método, como a experiência de outros países nos demonstra, não há prosperado no Brasil. A falta de conhecimentos da maior parte dos mestres, importa o nenhum proveito que de suas lições tiram os alunos: porque não se pode ensinar o que não se conhece bem, e para demonstrar qualquer verdade, a ponto de convencer a outrem que a desconhece, é necessário estar dela perfeitamente possuído. Enquanto não tivermos uma escola normal de ensino mútuo eu creio que a instrução primária muito ganhará com o uso do antigo método. Exija-se por ora menos saber nos Mestres, porém mais probidade e amor ao trabalho, que teremos as escolas da Província preenchidas, e os discípulos aproveitaram mais do que presentemente. (BRAGA, 1835 *apud* ROCHE, 1961, p.109).

Desse modo era quase consenso entre as autoridades públicas provinciais, sejam elas os Presidentes das Províncias, os inspetores da Instrução, os Diretores da Instrução Pública ou funcionários menores, que muito ainda tinha que ser feito, havia “mais aparato, que realidades, e mais luxo de instrução sem utilidade, do que verdadeiro ensino” como era dito por Soares Andréia (RPP, 1848, p.16), não bastava apenas interesse ou boa vontade, o que faltava era uma ação mais efetiva e real das autoridades públicas para transformar esse caos em uma nova realidade.

1.1. PORTO ALEGRE NO SÉCULO XIX

No entrecruzamento do espaço e do tempo, toda cidade encerra uma memória cujo passado em certa medida está oculto na poeira do tempo. Nos velhos traçados das ruas, em becos remanescentes, em velhas praças e monumentos, em diversos e variados textos, nas antigas e perenes fotografias e nos mais variados e infinitos sinais e pistas, cabe aos historiadores a árdua e prazerosa tarefa desse resgate. Seus prédios, suas ruas, seus monumentos e praças, seus registros, documentos, fotos, seus relatos orais, escritos, permanecem muitas vezes nas lembranças, recordações e nas narrativas de seus memorialistas, cronistas, poetas. Cada esquina, cada edifício, cada papel amarelado pelo tempo, guarda marcas de um passado nem sempre tão distante assim. Na busca desse tempo perdido, coisas consideradas perdidas ressurgem.

Sabemos de antemão da impossibilidade de buscarmos na integralidade esse tempo perdido, mas as pistas, sinais, discursos, permanências e representações desse passado não se apagaram de todo. Nos domínios da história social, a cidade se fez presente, como o lugar da acumulação, da concentração da riqueza e espaço permanente de choque e conflito de classes. O desenvolvimento do capitalismo modificou profundamente a natureza das cidades. Centros irradiadores de poder, de controle, de organização, nela surgem as fábricas, as casas comerciais, as instituições culturais, as associações filantrópicas, os serviços públicos, desse modo as cidades não se tornam apenas “o lugar onde as coisas acontecem”, mas o centro dinamizador das novidades (PESAVENTO, 1994, p.131).

Intimamente ligado com a modernidade, o processo de urbanização, cria novas necessidades e demandas. Viver nas grandes cidades, implica um novo reordenamento do espaço público, tais como, habitação, transporte, educação, saúde, segurança. Esse crescimento acelerado das cidades, implica a disciplinarização do espaço de convívio, sob os “imperativos da higiene, da estética, da funcionalidade [...]. Ordenar, intervir no espaço, normatizar a vida, compor códigos [...] erguer prédios e destruir outros tantos, abrir avenidas [...] ajardinar, iluminar, policiar, embelezar [...]” (PESAVENTO, 1994, p.131-132).

Diversos cronistas foram fundamentais para a elaboração de uma memória coletiva de Porto Alegre do século XIX. Entre outros, Antônio Álvares

Pereira Coruja¹³, Antônio de Azevedo Lima, Felicíssimo Manuel de Azevedo¹⁴, Aquiles Porto Alegre¹⁵, Augusto Porto Alegre¹⁶, Sebastião Leão, Gaston Hasslocher Mazon. O historiador atual defronta-se com novas perspectivas, uma delas é a relação próxima e íntima entre história e memória. O valor desta última está compreendido não apenas pela leitura crítica feita pelo historiador, mas, sobretudo como situamos essa memória no contexto de determinada época¹⁷.

Um dos autores “fundamental” para compreender diversos aspectos de Porto Alegre nas últimas décadas do século XIX, foi Aquiles Porto Alegre, cronista por “instinto”, confessava-se rueiro, “eu saio diariamente às seis horas da manhã [...]. Escrevendo sobre a minha cidade, eu preciso todos os dias ir procurar na rua os assuntos para as minhas crônicas” (1922, p.6-7). Em diversos capítulos deste trabalho, fatos, acontecimentos, descrições, relatos, pequenas observações do dia-a-dia, opiniões, da memória de Aquiles Porto Alegre¹⁸, serão documentos utilizados para referendar, fundamentar e/ou subsidiar uma análise historiográfica.

¹³ Antônio Álvares Pereira Coruja. Nasceu em Porto Alegre em 1806 e faleceu no Rio de Janeiro em 04.08.1889. Foi professor, historiador, gramático e cronista dos primeiros tempos de Porto Alegre. Frequentou a escola de primeiras letras de Maria Joseja Barreto e de Antônio D’Ávila, conhecido como “Amansa-Burros”. Posteriormente professor de primeiras letras, onde introduz o método lancasteriano. Em 1831, assume a cadeira pública de Gramática Latina, depois regeu a de Filosofia Moral e Racional. Eleito para a primeira Assembléia Legislativa Provincial. Em decorrência da guerra dos farrapos retirase para o Rio de Janeiro. Deixou uma série de trabalhos relevantes para a história do Rio Grande do Sul, com diversos dados importantes para o estudo da história da Educação. Sobre o autor, leia-se: Porto (1944); Klein (1997); Bastos (2007).

¹⁴ Nasceu em Laranjeiras, Sergipe em 9 de junho de 1823 e faleceu em Porto Alegre em 2 de junho de 1905, segundo Villas-Bôas (1974). Era conhecido pelo pseudônimo de Fiscal Honorário.

¹⁵ Nasceu em Rio Grande em 1848 e faleceu em Porto Alegre em 21.03.1926. cursou o primário em Rio Grande, posteriormente em Porto Alegre foi aluno do Colégio Gomes. Foi professor, jornalista, cronista e historiador. Membro do Partenon Literário. Deixou diversas obras, uma coletânea de seus textos foi editada sob o título “História Popular de Porto Alegre”. Porto Alegre: edição da Prefeitura Municipal, 1940. Sobre ele leia-se: MAIA (1926). p.4-8, com foto.

¹⁶ Nasceu em Porto Alegre em 1871, faleceu em São Paulo em 06.05.1947. Filho de Aquiles Porto Alegre. cursou o Instituto Brasileiro, de seu tio Apolinário Porto Alegre, e depois estudou no Colégio Rio-Grandense, de seu tio Apeles Porto Alegre. Funcionário público, historiador e jornalista. Pode-se considerar a obra “A Fundação de Porto Alegre” de 1906, como o primeiro trabalho a investigar um panorama amplo da capital.

¹⁷ Em relação à memória e as aproximações com a história, veja-se: Goff (1992); Matrogregori. (2006).

¹⁸ Ao final do livro “Noutros Tempos”, assim se manifesta: “Velho poeta parnasiano, tendo mostrado nos meus livros de versos a preocupação da forma, eu entendo, contudo, e tenho proclamado que o assunto é que faz o estilo. [...] Os temas das minhas reminiscências estão quase todas ligadas a tipos e aspectos. [...] Não escrevo para homens de letras, faço-o para o povo” (1922, p.191-193). Escreveu e editou poesias, crônicas, livros didáticos, relatos históricos, biografias. O próprio título de alguns trabalhos deixa claro qual era a sua proposta, “Através do Passado” (1920), “Noutros Tempos” (1922), “Jardim de Saudade” (1921), “Paisagens Mortas” (1922), “Palavras ao Vento” (1925), essas e outras obras evidenciam um olhar atento e perceptivo que tinha em relação às modificações ocorridas ao longo do tempo, no espaço urbano de Porto Alegre.

Não apenas as transformações dos espaços urbanos foram temas abordados, mas tipos sociais estão presentes, jornalistas, escritores, políticos, professores, estudantes, comerciantes. Assim seus relatos memorialísticos foram importantes para “pensar a releitura e a reescritura da memória coletiva, em paralelo e em contraponto à produção historiográfica sobre Porto Alegre” (MONTEIRO, 2006, p.150).

Durante o século XIX, principalmente em sua primeira metade, o desenvolvimento de Porto Alegre pode ser considerado lento, pois estando a economia sulina alicerçada na criação e exploração do gado, o eixo Rio Grande-Pelotas, sobrepujava Porto Alegre. Segundo Singer, “entre 1820 e 1858, Porto Alegre vegeta, enquanto a principal atividade comercial da Província se desloca para o sul” (1977, p.161). Somente na segunda metade do século XIX, superado os conflitos internos, com o desenvolvimento da zona colonial, com certa estagnação da zona sul, o seu desenvolvimento seria então vigoroso, em breve superando tanto em produção, como em população as duas cidades da zona sul, quando definitivamente a capital é detentora do poder político e econômico do Rio Grande do Sul.

A população de Porto Alegre, em 1803, aproximava-se de 3.927 habitantes. Seu desenvolvimento econômico estava vinculado principalmente ao comércio de trigo. Nesse período, sendo capital da Província, acabava atuando também como um centro receptor e distribuidor de mercadorias e artigos importados (SINGER, 1977, p.153).

O status de capital, associado a um centro dinamizador e distribuidor de mercadorias, possibilitou que a população num breve espaço de tempo atingisse em 1808, o número de 6.000 habitantes (SINGER, 1977, p.149).

O processo de urbanização refletia no surgimento de uma rede de serviços públicos nas cidades, tais como a instalação de uma incipiente iluminação pública, transportes coletivos (bonde a burro), hospitais e casas assistenciais, melhoramentos das praças, explosão da imprensa com o surgimento de vários jornais diários e tipografias, bem como algumas tentativas de estabelecimento de um sistema público de educação.

Para os padrões da época, esse crescimento populacional pode ser considerado expressivo. Foi nesse período que ocorreu um adensamento urbano da zona central. Como decorrência desse fato, novos problemas emergem, tais como: sujeiras das vias públicas, construções de casas fora das normas, muitas vezes sendo construídas nas ruas e becos que surgiam. Doenças, mortes, nascimentos, por exemplo, tornavam premente a implantação de serviços urbanos para atender essa população. Essas novas instituições, como hospitais, sociedades assistenciais, escolas, cadeias, hospícios, tornam-se indispensáveis frente ao florescimento e pulsar da vida urbana.

A estrutura viária era constituída de três vias principais, que tendo início na ponta da península, cortavam a cidade no sentido longitudinal e se encontravam diante do portão da então vila. Eram ruas precárias, poderíamos dizer que eram um pouco mais que picadas, em diversos trechos eram cortadas por pequenos córregos e invadidas pela vegetação. Somente por volta de 1840 receberiam os primeiros calçamentos. De todas as ruas, a Rua da Praia poderia ser considerada a principal, próxima ao porto, era o local de fluxo e refluxo de diversas mercadorias. Em suas quadras estava concentrado o comércio local. O francês Nicolau Dreys, emigrado político e comerciante, que residiu de 1817 a 1827 na Província, deixou a seguinte observação da capital:

As ruas principais de Porto Alegre correm paralelamente à direção do morro, isto é, quase Norte e Sul, elas se comunicam entre si por ladeiras ou ruas transversais mais ou menos íngremes, que as cortam em ângulo reto; a rua mais extensa, e a mais importante, em respeito ao comércio e à população, é a da praia, que se prolonga em torno do morro a Oeste, à borda da lagoa; nesta rua, formada por casas geralmente altas, de estilo elegante e moderno, quase todas habitadas por negociantes, é que parece se ter concentrado o negócio, deixando às outras classes da sociedade as ruas abertas sobre os planos superiores. (1961, p.99-100).

A Rua da Praia foi retratada por diversos cronistas que visitaram a capital. Para Saint-Hilaire, que aqui esteve em 1820, a Rua da Praia “que é a única comercial, é extremamente movimentada” (1987, p.43). É constituída de “numerosas pessoas”, “marinheiros e muitos negros carregando volumes diversos”, “lojas muito bem instaladas”, “vendas bem sortidas” e “oficinas de diversas

profissões”. Por sua vez, Avé-Lallemant em narrativa de 1858, registra em sua obra: “Corre ao longo da margem, a Rua da Praia, a principal, larga, regular, mesmo com casas muito majestosas de até três andares”, páginas adiante retoma está outra referência, “na Rua da Praia pode-se ver empilhado tudo o que é europeu, sem que se destaquem lojas muito bonitas” (1980, p.110). Para corroborar a importância comercial dessa via pública, reproduzimos a opinião feita em 1871 por Johann Eduard Wappäus: “a rua principal, a Rua da Praia, estende-se ao longo da margem noroeste da península, na qual se encontra o porto. É uma rua larga, ocupada por casas, em parte, de até três andares, conservadas e até suntuosas” (*apud* NOAL FILHO e FRANCO, 2004, p.150).

Constituída em cidade, em fevereiro de 1831, seriam aprovadas as suas “Posturas Policiais” pelo Conselho Geral da Província. Além das várias construções erguidas para permitir o funcionamento de uma cidade, aumentavam paralelamente as exigências da população quanto à recreação, bem como no que diz respeito à educação.

Antes do episódio farroupilha¹⁹, brutal guerra civil que prejudicou economicamente todo o Rio Grande do Sul, era visível a pujança de Porto Alegre. Em um trecho de sua obra Nicolau Dreys relata essa prosperidade:

A cidade de Porto Alegre é abastecida de todos os misteres da vida e mesmo pelas superfluidades desejadas pelo luxo que segue a riqueza, e que distingue as classes avantajadas da cidade. O comércio tem introduzido ali as fazendas do melhor gosto, e, como o luxo local não é de profusão e desperdício, mas antes de delicadeza e critério, essas fazendas, sendo escolhidas e modernas, acham fácil extração. Em quanto aos comestíveis, nos tempos ordinários, nos tempos de paz, a cidade recebe das chácaras circunvizinhas todas as qualidades de frutas, de hortaliças, e de verdura que produz a vegetação indígena, ou que brotam das sementes exóticas, que as mãos do sábio cultivador souberam naturalizar num solo estrangeiro. Seus mercados estão por isso sempre abundantemente providos; demais seus

¹⁹ A bibliografia sobre o episódio farroupilha é vastíssima, muitos dos trabalhos ainda eivados de interesses regionais a favor ou contra o movimento. Mesmo assim alguns trabalhos são relevantes para elucidar questões fundamentais. Para uma visão ampla, profunda e detalhista a obra de Varela (1933) continua insuperável. Para uma visão a partir da ótica legalista veja-se: Araripe (1881). Obras de caráter analítico e bem documentado são: Leitman (1979); Dacanal (1985); Fagundes (1984); Padoin (2001).

açougues ostentam a carne mais suculenta, e sua banca pode cobrir-se de peixes de água doce e de água salgada, ambos pescados nas suas imediações. (1961, p.101-102).

O soldado mercenário suíço Heinrich Trächslér, contratado para servir no exército brasileiro na guerra da Cisplatina em 1827, ao passar por Porto Alegre, pode observar esse relativo desenvolvimento econômico da cidade, ao mesmo tempo, pode diagnosticar o enorme atraso quanto à educação.

A cidade está construída de forma simétrica, tanto quanto permite sua topografia [...]. Duas, entre as mais bonitas ruas, seguem em linha reta para o terraço no topo da elevação. As transversais, Rua da Praia e a da Igreja, se distinguem por um imenso número de belas residências. A maior e mais movimentada delas situa-se na cidade baixa²⁰, onde se encontram a maioria dos armazéns e casas comerciais; a outra, ao longo do terraço elevado, é onde se encontra o Palácio do Governo da Província, a Câmara do Tesouro e a Igreja Catedral²¹, cujos prédios, porém, não foram construídos de forma excepcional, ao contrário, são extremamente simples. [...] A cidade possui cinco igrejas, um hospital, um albergue para carentes, um arsenal, dois quartéis e existe ainda um presídio recém construído. Porto Alegre foi fundada há pouco mais de 50 anos e, nesse meio tempo, cresceu e expandiu-se, devendo tornar-se uma das mais belas cidades do Brasil, em decorrência do afluxo diário de novos moradores e da construção de novos prédios, bem como graças a sua bela situação geográfica e intenso comércio. A educação do povo desta Província necessita, tanto na capital como no interior, de uma significativa ajuda no que tange à escolarização; independente das mais básicas escolas elementares, em todo o país, não se encontram nem ginásios nem outras instituições de ensino. (TRÄCHSLER *apud* NOAL FILHO e FRANCO, 2004, p.61-62).

A Revolução Farroupilha, deflagrada em 1835 e que duraria até 1845, abalou profundamente a Província de São Pedro, seus efeitos foram bastante nocivos ao desenvolvimento da capital, tanto o seu desenvolvimento material como o seu progresso cultural ficaram quase paralisados, não só em função dos

²⁰ O autor está referindo-se a Rua da Praia, como descreve do terraço (onde se encontra o Palácio do Governo), essa rua acabava na visão dele situada na parte baixa, ou seja, zona do porto. Esta nota busca esclarecer ao leitor, que não se trata de uma rua localizada na Cidade Baixa, futuro bairro da cidade, como facilmente poderíamos supor.

²¹ Refere-se à Igreja Matriz.

prejuízos causados às atividades comerciais, como também pela ocupação sofrida pela cidade. Os exércitos farroupilhas domiraram a cidade durante dez meses e, mesmo depois de evacuada, mantiveram um prolongado sítio, tanto por terra como parcialmente por água, dificultando sobremaneira a vida rotineira da cidade.

Ao final da guerra, Porto Alegre contava com aproximadamente 14.057 habitantes (ABREU e SILVA, 1922, p.29), passando a existir a necessidade de expandir-se além das muralhas que delimitavam o seu perímetro defensivo. Em 1846, tem início a demolição dos muros que guarneciam a cidade (MACEDO, 1968, p.94).

Terminada a guerra, o crescimento da região tem novas perspectivas, logo a cidade passa a ser o pólo econômico da Província. As atividades portuárias triplicam num curto espaço de tempo. Segundo Pesavento (1991, 2002), as notícias da época relatavam uma zona povoada de becos, ruas, largos, nas quais perambulavam negros alforriados, negros de ganho, pequenos comerciantes, funcionários públicos, assim como senhoras e cavaleiros. Nos bairros surgiam olarias, matadouros, moinhos; transitavam doceiras, lavadeiras e outros tipos que se dedicavam a diversas profissões e empregos. Esses territórios, habitados por uma população heterogênea, davam lugar a formas de sociabilidades diversas, para a população mais humilde: o entrudo, as festas do Divino, os batuques; para os mais abastados: sessões no teatro, saraus, passeios campestres.

Mesmo apresentando boas perspectivas de desenvolvimento, a incipiente cidade não apresentava ainda condições de propiciar aos seus habitantes espaços de lazer e de educação bancados pelo poder público, afora pequenas diversões, que no geral eram de foro privado, caso dos saraus. As autoridades públicas somente estavam responsabilizadas por poucas escolas de primeiras letras, inexistindo qualquer iniciativa para a implantação de uma instrução secundária. Somente com o término da Guerra dos Farrapos, por iniciativa do Duque de Caxias, seria apresentada uma proposta de criação de um Liceu.

Ao visitar Porto Alegre, em 1850, Joseph Hörmeyer deixou registrado algumas dessas festas populares:

Nos dias de festas altas, o respectivo “Santo” é levado em procissão; pessoas mascaradas acompanham-no; são queimados

fogos de artifício, tanto na véspera como no próprio dia da festa [...]. Assim, no sábado de Aleluia é representada em Porto Alegre a Queima do Judas da maneira seguinte: na Rua da Praia são fincadas de 20 em 20 metros, árvores em cujos galhos são penduradas figuras de homens e mulheres nos mais diversos trajes. [...] O Jogo de Entrudos realiza-se na quinta-feira gorda e nos últimos três dias do carnaval [...]. (1986, p.75-76).

Entre o término da guerra dos Farrapos e os anos de 1850, um novo período de crescimento da cidade é percebido, Hörmeyer (1986, p.25) aponta uma população de vinte e quatro mil habitantes, a existência de um Liceu²², várias escolas públicas e alguns educandários, assim como o início da construção de um teatro.

Para Singer (1977, p.161), esse período de expansão econômica foi decorrência do comércio com as colônias alemãs. Comércio este agilizado pela navegação a vapor. Essa navegação teve início em 1832. No ano de 1858, já existiam seis vapores em circulação, em 1860 seu número passa para dez, demonstrando a importância desse tipo de transporte. Da capital partiam linhas para Pelotas, Taquara e São Leopoldo (MAZERON, 1928, p.8-9).

Essa nova fase de crescimento da cidade coincide com a recuperação da economia estadual, Porto Alegre agora é responsável por 82% das exportações de farinha de mandioca, 98% do feijão, e quase a totalidade das de milho (SINGER, 1977, p.158).

A urbanização da cidade é cada vez mais acelerada, entre 1858 e 1872 o crescimento demográfico foi cinco vezes maior do que o do período anterior de 1848/1858 e quatro vezes ao do período 1820/1848. Melhoramentos urbanos começam a ser introduzido na cidade: 1861, encanamento de água; 1864, primeira linha de bondes; 1869, grande mercado público; 1872, instalação definitiva do serviço de bondes; 1874, iluminação a gás (SINGER, 1977, p.162).

Pela Planta da cidade de Porto Alegre de 1869, podemos observar não apenas um processo acentuado de urbanização da zona central, bem como um incipiente crescimento das zonas periféricas, ou seja, dos futuros bairros. O engenheiro Frederico Heydtmann, contratado então pela Câmara Municipal, dá

²² Esse Liceu que nos fala Hörmeyer, nada mais é do que o Liceu D. Afonso.

início de um projeto para unir as ruas da Figueira (Coronel Genuíno) e do Arvoredo (Coronel Fernando Machado) com a rua nova em lugar do Beco dos Oito. Frederico Heydtmann viveu um período que a vida urbana pulsava e exigia transformações. Essas zonas periféricas, futuros bairros necessitavam uma ligação efetiva com o centro. Os arraiais ganham nomes e visibilidade perante a população. O do Menino Deus já existia, mas outros começam a surgir; o de São Miguel, o de São Manuel (embrião do atual Bairro dos Moinhos de Vento) e dos Navegantes.

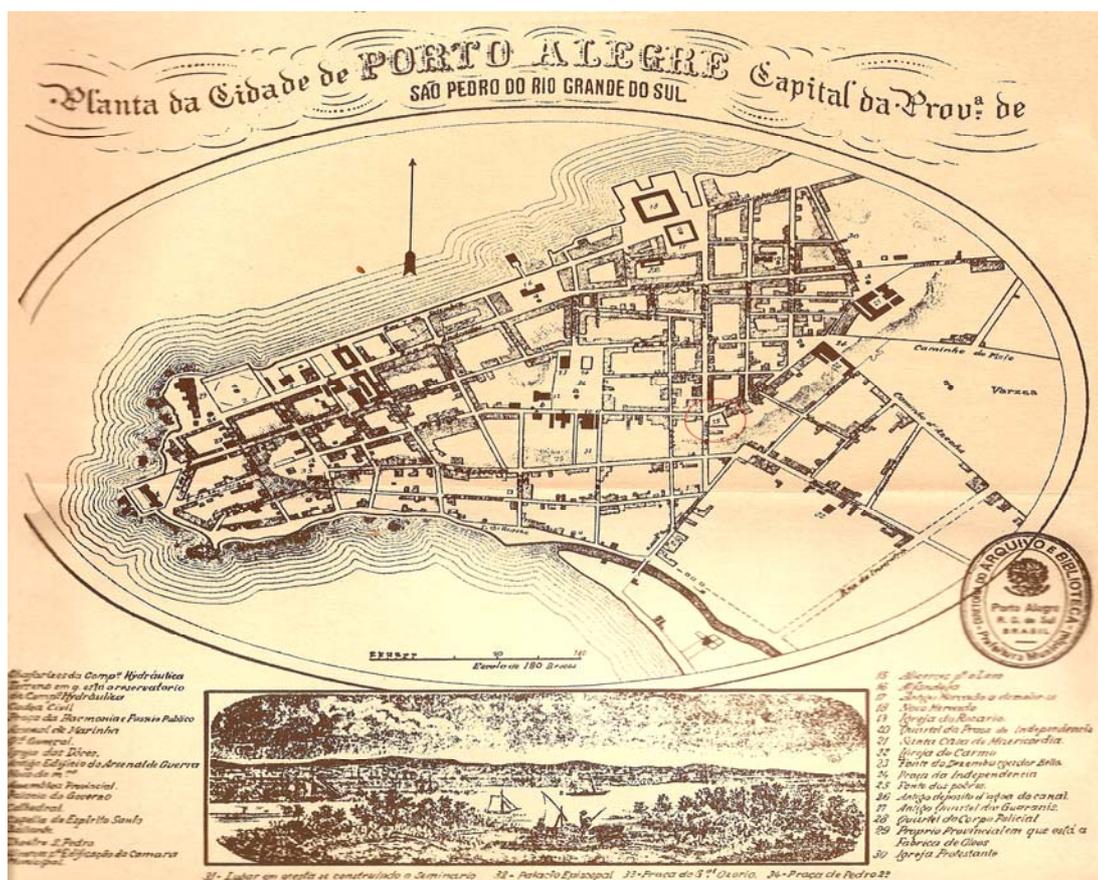


Figura 3: Planta da cidade de Porto Alegre – Capital da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. O círculo em vermelho localiza os alicerces do Liceu (acréscimo meu).

Fonte: OLIVEIRA, 1993.

Pelo mapa podemos verificar que o traçado urbano atingia a totalidade da península, existindo em alguns quarteirões uma relevante urbanização, da Rua da Ponte em direção a zona portuária. Pode-se deprender que todos os espaços físicos estão ocupados com construções. Do mesmo modo da Rua de Bragança para o Norte, tendo como limite a Santa Casa de Misericórdia, todos os

quarteirões estão efetivamente ocupados. Futuras grandes artérias estavam demarcadas no mapa, caso de: Caminho do Meio (atual Protásio Alves), Caminho da Azenha, Rua da Olaria (atual Lima e Silva), Rua da Imperatriz. Por fim, pela legenda do mapa, podemos ver as principais construções da época. Entre essas, podemos arrolar: Arsenal da Marinha, Quartel General, Igreja das Dores, Assembléia Provincial, Palácio do Governo, Catedral, Teatro São Pedro, Alfândega, Antigo Mercado a demolir-se, Novo Mercado, Igreja do Rosário, Santa Casa de Misericórdia, Igreja do Carmo.

Um dado revelador da importância do Liceu nos anais da história municipal está documentado no mapa. Observando com atenção, adjacente aos alicerces do Liceu, consta: “Ladeira do Liceu”, durante um longo período de tempo essa lembrança esteve presente no imaginário da população. Felicíssimo de Azevedo, em obra publicada em 1884 (p.69), consignava o seguinte registro: “A Rua de Bragança, na descida do Lyceo, recebe aterro no centro todos os anos. Tem esta rua calhas largas, tendo pequena extensão o leito da rua. Não seria melhor mandar logo calça-lá em toda a largura”. A ladeira existente ao passar a Rua da Igreja (Duque de Caxias) para o lado sul, era conhecida por Ladeira do Liceu, porque nesse cruzamento com a Rua de Bragança (Marechal Floriano), desde 1846, estavam construídos os alicerces do futuro Liceu (OLIVEIRA, 1993, p.106; FRANCO, 1992, p.183).

Pela segunda metade do século XIX, temos as primeiras tentativas para a implantação de linhas de transporte coletivo. A iniciativa pioneira coube a Estácio da Cunha Bittencourt e Emílio Gemgembre, que, em três de março de 1863, encaminham à Câmara pedido para instalar “um trilho de ferro para Carros que diariamente transitem da várzea, junto da grade da Praça da Independência até a Praça do Menino Deus pela rua do mesmo nome”.

A primeira linha implantada tratou de ligar o centro ao bairro Menino Deus, agora um “chique” bairro aristocrático, constituído de belos palacetes e luxuosas chácaras, atestando um novo perfil de uma ascendente burguesia endinheirada (MACEDO, 1968, p.103).

Em 1864, finalmente temos o primeiro transporte coletivo, a “maxambomba”, um enorme carro puxado por burros, com capacidade para vinte passageiros e que ligava o centro da cidade ao cemitério e ao arraial do Menino

Deus. Pela sua inoperância e ineficiência foi desativado. Sua substituição ocorre, em 1872, com a criação da Cia. Carris de Ferro de Porto-Alegrense²³, inaugurando em 1873, o serviço de bonde, movidos à tração animal (MAZERON, 1928, p.96-97).

Desse modo, novos espaços são construídos, separando segmentos populacionais. A tendência é aos poucos a elite abandonar o centro e dirigir-se aos bairros, claramente buscando distância do conturbado, barulhento, sujo e, às vezes, violento centro, onde concentram-se as camadas mais populares, inclusive a massa dos negros escravos. Nova configuração aos poucos toma conta da cidade.

Como bem observado por Pesavento (1991, p.24), ocorria uma ampla transformação do espaço urbano, com as ruas, praças e lugares públicos perdendo suas antigas formas e ganhando novas feições, agora adequadas ao modo de vida da burguesia. Buscava-se assim, construir um novo imaginário urbano, “uma cidade limpa, bonita e ordenada”.

Com a expansão da cidade, os problemas urbanos cada vez mais se tornam premente que a Câmara contrate um engenheiro com a finalidade de por um pouco de ordem nessa efervescência. Assim, em 1870, essa nomeação ocorre com o intuito de dar um planejamento aos prédios urbanos, planos viários, calçamentos, iluminação pública, arruamentos e outras obras de caráter público. Essas medidas com relação ao disciplinamento das condutas na zona urbana, desde muito cedo estavam regulamentados nos Códigos de Posturas Municipais (MACEDO, 1968, p.96).

Felicíssimo de Azevedo registrava o quanto de provinciana era a capital no século XIX. “E as nossas ruas? Eram calçadas à moda anti-diluviana, e apenas a da Igreja desde a rua do Arroio até à de Bragança, esta até o Paraíso, a da Praia desde a rua do Rosário até à do Arroio, e a da Ponte desde o largo do portão até a do Arroio. E mais não disse” (AZEVEDO, 1884, p.89).

²³ Sobre a história da Companhia Carris de Ferro de Porto Alegre, ver: Augusto Porto Alegre, 1909. (Obs: O capítulo X, intitulado Porto Alegre na atualidade. *Da maxambomba ao bonde elétrico*, não consta da 1ª edição dessa obra); Aquiles Porto Alegre, 1940, *No tempo dos burros*, p.31 e *A Maxambomba*, p.33; Mazon, 1928, *Os bondes em Porto Alegre*, p.95; Maurício Ovadia, 1976.

De forma bastante crítica e com certa dose de acidez, em suas crônicas deixa transparecer a sua indignação com a política adotada das autoridades públicas:

A câmara municipal devia dizer à Assembléia: que a cidade de Porto Alegre é a capital da heróica Província do Rio Grande; que é uma das maiores capitais do Império, tendo uma população de quarenta mil almas, ocupando a cidade uma légua de extensão. Que o que proseou um de vossos representantes no parlamento, isto é, que nos tinha dado a luz, é uma fantasia. Que em vez de nos dar, tirou-nos a luz; que em 1832 nos foi concedida a iluminação pública, com duzentos lampeões, tendo cada lampeão quatro bicos, alimentados com azeite de peixe, que era o que se usava naquele tempo. Que tínhamos então oitocentos bicos de luz, que foram sucessivamente aumentando, até chegar a moda do querosene e do gás corrente. (AZEVEDO, 1884, p.92).

Em toda e qualquer cidade do Brasil, durante o período colonial e mesmo no império, a regra geral era que os principais prédios administrativos estivessem concentrados no centro e ao redor da Praça Matriz, não foi diferente com Porto Alegre.

Gostaríamos, contudo de ressaltar a importância dada pelas autoridades públicas ao ensino secundário, apanágio de uma elite e status de uma cidade, visto que, o prédio alugado para funcionamento do Liceu, encontrava-se nas adjacências da estrutura de poder, poderíamos até dizer que se constituía na própria esfera do poder.

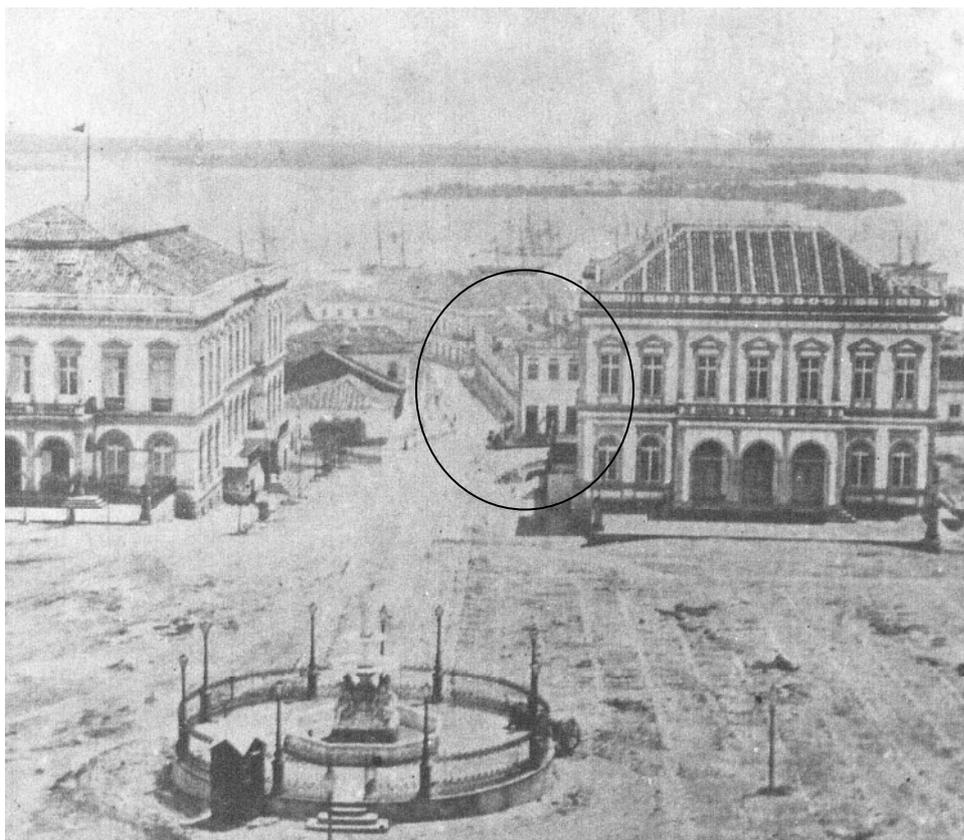


Figura 4: Porto Alegre em 1882. À esquerda, Teatro São Pedro; à direita, antigo prédio da Câmara Municipal. Ao centro, Praça da Matriz com o antigo chafariz. Ao fundo, à direita, o prédio onde funcionou o Liceu D. Afonso.

Fonte: Arquivo Histórico do R.G.S.

Desde os primórdios, a atual Praça Marechal Deodoro da Fonseca, despertou o interesse das autoridades. Primitivo espaço aberto no alto da colina, no passado era conhecido como Alto da Praia. O Governador da Capitania José Marcelino de Figueiredo, escolheu esse lugar para receber obras de tão grande significado que em pouco tempo torna-se o logradouro mais importante da cidade. No alinhamento da atual Duque de Caxias, foram construídas a Igreja Matriz, obra concluída em 1794, e no ano de 1789, a Casa da Junta. A localização da Igreja no promontório mais alto e livre das enchentes atendia os interesses do clero. Do lugar era possível ter uma visão geral de toda a região. Além do mais, o centro reunia as funções civis e religiosas da maior importância, interessando a toda população (OLIVEIRA, 1993, p.153).

Não passou despercebido de vários viajantes que por aqui aportaram, a singularidade e importância da Praça da Matriz na vida da cotidiana dos

habitantes de Porto Alegre, para Conde D'Eu (1981, p.31), que visitou a capital em agosto de 1865: “A parte mais conspícua é a vasta praça que se estende em frente do palácio [...] ergue-se a catedral, que é muito humilde igreja; em frente ficam um teatro [...], e os alicerces de uma futura Câmara Municipal”. Por sua vez Oscar Canstatt visitando a cidade em 1871, deixou o seguinte registro: “O ponto principal da cidade é a Praça D. Pedro II, onde ficam o Palácio do Governo, um edifício modesto dum só andar, a Catedral, a Municipalidade, o Salão de Baile [...], e o Teatro, não sem importância para as condições no Brasil” (1954, p.367).

Saliento esse fato, pois que, quando Presidente da Província, Caxias, ao alugar um prédio para o funcionamento do Liceu D. Afonso, já que o projeto iniciado na Rua de Bragança esquina Rua da Igreja estava inconcluso, acaba alugando um antigo sobrado quase lindeiro a Praça da Matriz, diagonal ao Teatro D. Pedro II, ou seja, uma das zonas mais valorizadas da então cidade. Penso que entre outras razões, encontra-se a tentativa de localizar o Liceu o mais perto da estrutura de poder, isto é, próximo onde estava o poder religioso, o poder legislativo e o poder judiciário.

Essa singularidade foi observada pelos diversos viajantes, pois que tanto Wappäus²⁴ (*apud* NOAL FILHO e FRANCO, 2004, p.151), como Canstatt (1954, p.372), no ano de 1871, notaram o funcionamento do Liceu. O primeiro deixou registrado que Porto Alegre além do Seminário Diocesano (São Feliciano) possuía um Liceu (Dom Afonso), “que deveria ter 13 cadeiras, após a última resolução de 1859, mas apenas uma pequena parte costuma ser lotada, pelo fato de o Liceu possuir poucos alunos, embora seja a única instituição educacional em toda a Província”. O segundo descreve que “as instituições secundárias mais dignas de menção em Porto Alegre são o Seminário Episcopal e o Liceu”.

O desenvolvimento da cidade acabava criando novas demandas, particularmente aquelas relativas ao mundo cultural, como: lazer, ócio, divertimento e educação. “Uma cidade, antes de aparecer na realidade, existe como representação simbólica”, como nos fala Rama (1985, p.29). Para a maior parte de seus habitantes (18.465, no ano de 1858), Porto Alegre era ainda uma pequena vila

²⁴ Trata-se do alemão Johann Eduard Wappäus. Embora o relato sobre Porto Alegre seja longo e minucioso, não foi possível precisar a data de sua visita a Capital. O relato reproduzido foi extraído da obra “Handbuch der Geographie und Statistik des Kaiserreichs Brasilien” (Manual de Geografia e Estatística do Império do Brasil), obra publicada em 1871.

interiorana, pacata, e na expressão de Coruja (1884) “íntima e sossegada”. Mesmo sendo capital da Província, mesmo tendo um florescente comércio, certo contato com o exterior, uma rua, “Rua da Praia”, pulsante de vitalidade, ainda faltava muito no imaginário popular para o “Porto dos Casais” constituir-se na cidade imaginada ou desejada de todos.

Desse período também data a criação da “Sociedade Partenon Literário”²⁵. No discurso de inauguração, feito por Apolinário Porto Alegre, há uma explícita condenação daqueles avessos as luzes do espírito e da inteligência, “esfinges execrandas, medonhas”, que se opõem ao papel civilizador da nova agremiação. “O culto às letras constitui também uma religião, e, como toda a religião, não deixa de ter: um colisseo de martírio, uma coroa de espinho e uma apoteose sobre a lápida que revestiu-ló” (PARTENON LITERÁRIO, 1869, p.1). Para Maria Eunice Moreira (1989, p.41): o Partenon Literário, “reunindo os intelectuais provincianos, promoveu um trabalho de organização da vida literária; de outro, estimulando a preocupação com os elementos locais, orientou a produção e circulação da literatura sul-rio-grandense, dentro dos cânones da estética adotada: o Romantismo”.

Nesse papel civilizador e modernizador da sociedade, a educação assume um caráter emblemático e fundamental, cabe a ela regenerar as novas gerações. O já citado viajante Oscar Canstatt em 1871, não deixou de perceber esse aspecto.

A cidade tem muitas escolas e instituições de instrução secundária nas quais não se provê muito especialmente para os numerosos alemães. A educação dos filhos é, por isso, em regra, motivo para os nossos compatriotas voltarem para a Europa. Tudo o que se aprende nas escolas brasileiras é incompleto. O ensino de trabalhos manuais às meninas é ainda o mais tolerável. Vem a propósito observar aqui que é muito comum as brasileiras trabalharem sentadas no chão com as pernas cruzadas à moda oriental. Em muitas escolas as meninas adotam mesmo este costume. Serve-lhes de mesa uma pequena almofada dura, que a

²⁵ Sociedade estabelecida em 18.06. 1868, e que atuou até 1879, a partir dessa data sua atuação é pequena. O desaparecimento definitivo ocorre em 1885. Criada por um grupo de intelectuais onde se salientaram entre outros, Apolinário Porto Alegre, Aquiles Porto Alegre, Alberto Coelho da Cunha, Caldre Fião, Damasceno Viera, Karl von Koseritz, etc. Divulgavam as suas idéias por meio da revista. Sobre o papel dessa sociedade consulte-se: Zilberman (1980); Ferreira (1975); Hessel (1976).

pessoa trabalhando descansa no colo e onde quando é preciso prende o trabalho.

As instituições secundárias mais dignas de menção em Porto Alegre são o Seminário Episcopal e o Liceu. Ultimamente tem sido fundadas algumas escolas secundárias particulares por alemães, das quais se fala muito bem. (1954, p.372)

Para grande parte desses viajantes, afinal muitos deles eram botânicos, geólogos, homens de ciência, a educação no Brasil não apenas normalmente era precária, como muitas vezes inexistente. O francês Arsène Isabelle (1949, p.275-276), comerciante, mas com pendores para as ciências naturais, quando esteve em 1833, deixou o seguinte comentário: “A educação é muito descuidada na Província do Rio Grande, e isto se reconhece imediatamente: os moços destinados à advocacia, à medicina e ao sacerdócio, são enviados à universidade de São Paulo²⁶. Só havia escolas primárias-elementares em Porto Alegre, quando por ali passei”.

Aos poucos a pacata cidade atingia aspectos de um pequeno centro cosmopolita. Ao findar a guerra dos farrapos e com a pacificação da Província, a população da capital atingia 14.057 habitantes, em 1861 pulava para 17.765 habitantes, alcançando em 1872 o expressivo número de 43.998 habitantes, para uma população total da Província calculada em 446.962 habitantes. Ainda de acordo com o censo elaborado nesse ano, sabem ler e escrever 95.403, isto é, 21,34%; não sabem ler e escrever, 339.410, isto é, 75,94%; sendo 12.149 (2,72%) de habitantes de instrução não declarada (2,72) (ABREU e SILVA, 1922, p.29; CENSO do RS: 1803-1950, 1986, p.80).

Além de uma urbanização relativamente acelerada, conforme visto diversos prédios representativos de uma cidade em crescimento surgem, caso do Mercado Público, Câmara Municipal, Palácio do Governo, Teatro D. Pedro II, Santa Casa de Misericórdia, Beneficência Portuguesa, Liceu Dom Afonso.

Em 1867, o alemão Karl Andrée com dados extraídos do jornal *Deutsche Zeitung* registra os seguintes estabelecimentos comerciais: 79 açougues; 22 oficinas de alfaiates; 19 bodegas; atacados que negociam com

²⁶ Certamente o autor faz referência a Faculdade de Direito de São Paulo, bastante procurada na época por diversos estudantes.

tecidos, 17; com vitualhas, 67; com calcário, 1; com móveis, 1; 1 alfagemaria; 2 bancos; 10 cafés; 6 farmácias; 4 caldeirarias; 8 escritórios de escrivães e tabeliães; 1 comércio com calçados importados; 5 lojas de pirotecnia; 1 loja de móveis; 2 lojas de leilão; 3 cocheiras para cavalos de aluguel; 6 fabricantes de colchões; 1 confeitaria; 7 barbeiros; 5 marceneiros; 2 dentistas; 7 armazéns de produtos; 2 drogarias; 3 encadernadores; 12 escritórios de advocacia; 10 escritórios comerciais; 6 procuradores; 10 fábricas de chapéus; 8 fábricas de charutos; 1 fábrica de selas; 5 fábricas de luz; 1 fábrica de couro; 1 fábrica de óleo; 1 fábrica de tapetes; 1 fábrica de vinagre; 15 ferrarias; 9 funilarias; 10 hospedarias; 1 loja de cordas; 2 lojas de couro; 44 armarinhos; 15 lojas de ferragens; 1 floricultura; 1 loja de instrumentos; 1 livraria; 3 lojas de porcelana; 2 lojas de brinquedos; 9 ferrarias de prata; 2 papelarias; 2 perfumarias; 3 lojas de roupas masculinas; 2 lojas de vidros; 33 carpintarias; 6 olarias e telharias; 24 padarias; 4 estúdios fotográficos; 2 engenhos de açúcar; 5 relojoeiros; 33 sapateiros; 2 lojas de acessórios de roupas; 1 atelier de pintura; 171 pontos de venda de alimentos; 6 fábricas de tamancos; 2 fabricantes de carruagens; 1 serraria; 7 tanoeiros; 3 torneiros; 3 tipografias; 1 vidraceiro (ANDRÉE *apud* NOAL FILHO e FRANCO, 2004, p.148).

Esses dados são reveladores de uma pujança econômica, refletindo no desenvolvimento cultural da cidade. Diversos locais de socialização estão representados, como cafés, confeitarias, perfumarias. O nível cultural e educacional está presente, com 3 encadernadores, 1 livraria, 2 papelarias, 4 estúdios fotográficos, 1 atelier de pintura e 3 tipografias.

De acordo com os dados compulsados, Porto Alegre totalizava nesse ano 794 estabelecimentos comerciais, o que atesta um rápido desenvolvimento para a cidade se levarmos em conta que o censo de 1872 apontava uma população em torno de 43.998 habitantes (CENSOS DO RS: 1803-1950, 1986, p.81)²⁷.

²⁷ Os dados relativos à população de Porto Alegre em 1872, nem sempre são unânimes. Para Olympio de Azevedo Lima. Dados Estatísticos do Município de Porto Alegre. Livraria do Comércio: 1912 (p.16), em 1872, a população era de 34.183 habitantes. Por sua vez, Florêncio de Abreu e Silva indica para 1873, uma população de 27.759 habitantes. In: Retrospecto Econômico e Financeiro do Rio Grande do Sul (1822-1922). Revista do Arquivo Público do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Livraria do Globo. Nº. 8, dezembro de 1922 (p.29).

1.2. O LICEU DOM AFONSO

Em seu Relatório de 1846, ao término da guerra dos Farrapos, na condição de Presidente da Província, Caxias, registra o abandono da educação. Para ele, a instrução primária tão necessária a todas as classes, não apresenta lisonjeiro aspecto. Quanto à instrução secundária, é dada tão sem método, que longe está o proveito que dela se tira da despesa que com ela se faz. Consta apenas nesta capital de uma aula de gramática latina, freqüentada por sete alunos; uma de francês por trinta alunos, uma de geometria e aritmética por vinte e nove, e uma de filosofia por dois. Além destas, há mais duas cadeiras de gramática latina, uma no Rio Grande, freqüentada por cinco alunos, e outra no Rio Pardo por oito; e em fim uma de francês, geografia e desenho, por mim criada, na cidade de Rio Grande, com vinte e seis alunos (RPP, 1846).

Em realidade, o que de fato existia quanto ao ensino secundário, eram aulas isoladas, resquício das aulas régias do tempo pombalino, que visavam preparar os alunos para os exames preparatórios com intuito de ingressarem nos cursos superiores.

Na administração de Caxias ficava escancarada a urgente necessidade da criação de um Liceu onde fosse possível reunir todas as cadeiras, além de se criarem cadeiras de inglês, geografia, astronomia, história, álgebra, retórica, desenho e música, distribuindo-se essas matérias em seis anos de estudo e tendo como modelo o Colégio Pedro II. O nome dessa instituição seria Liceu D. Afonso.

Para isso necessário é a criação de um Liceu nesta Capital, onde se reúnam todas as aulas acima mencionadas, aqui estabelecidas, e se criem mais as Cadeiras de Inglês, de Geografia, Astronomia, História, Álgebra, Retórica, Desenho e Música, distribuindo-se todas estas matérias em seis anos, tudo conforme os Estatutos, que tenho a honra de oferecer a vossa consideração, organizados segundo o método simultâneo, adotado nos Colégios da Europa, e no de Pedro II do Rio de Janeiro, do qual se tem obtido os melhores resultados.

Por este modo, não se permitindo matrículas parciais nesta, ou naquela aula, serão obrigados os que no Liceu se quiserem matricular a freqüentar todas as aulas de cada um dos anos, com grande vantagem para os alunos, com proveito da despesa feita pela Província; e com economia para o futuro, poupando-se os

aluguéis das casas para essas aulas. Só por este modo se pode exercer uma boa inspeção sobre os professores e alunos, e despertar entre eles a emulação tão necessária e proveitosa.

A necessidade da reunião das aulas existentes em um só edifício já há muito foi reconhecida, como se vê no artigo 1º § 4º da Lei Provincial nº 4 de 27 de junho de 1835, e do artigo 6º § 1º da Lei nº 9 de 22 de novembro de 1837, que expressamente determinam essa reunião de aulas. Somente julgando insuficientes as existentes para uma completa educação literária, proponho a criação das novas aulas que acima deixo mencionada.

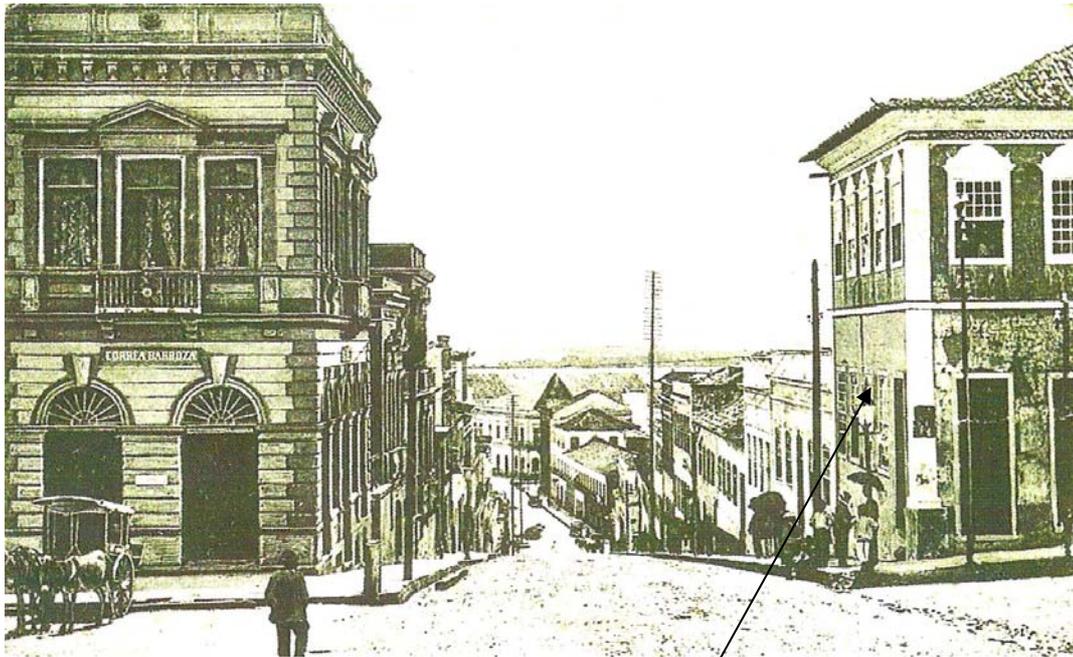
Côncio da importância deste objeto, e não duvidando da vossa aprovação, quis adiantar a fundação deste estabelecimento, com o título de Liceu de D. Afonso, escolhendo o lugar mais no centro da cidade; e no dia 1º de fevereiro dignou-se Sua Magestade o Imperador lançar a primeira pedra deste edifício [...]. (RPP, 1846, p.11-12).

Ao mesmo tempo, são elaborados os Estatutos do Liceu D. Afonso (1º de março de 1846), anexo ao Relatório. Esse Estatuto consta de vinte e sete artigos, distribuídos em sete capítulos. Estabelecia as disciplinas ao longo do curso e a carga horária, sendo perceptível o predomínio do estudo das línguas. Disciplinava o papel dos alunos, dos professores, do diretor e do porteiro. Por fim, nas disposições gerais salientava a necessidade que uma das peças seja para o estabelecimento de uma biblioteca e outra para um museu de história natural²⁸.

Somente pela Lei 52 de 23 de maio de 1846²⁹, era corporificada a proposta de Caxias, sendo criado o Liceu na capital com o intuito de reunir as aulas públicas de instrução secundária. A Lei determinava ainda que fosse construído um prédio na Rua da Igreja, no mesmo lugar onde D. Pedro II lançara a pedra fundamental. O prédio seria erguido segundo planta elaborada pelo engenheiro Ferraz d'Elly.

²⁸ Estatutos para o Liceu de D. Afonso. In: Relatório com que abriu a 1ª sessão ordinária da 2ª legislatura da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul. Conde de Caxias. Porto Alegre: Typographia de I. J. Lopes, 1846 (p.31-36). Diversos aspectos pertinentes aos professores, alunos, disciplinas escolares, serão analisados nos próximos capítulos.

²⁹ Lei 52, de 23 de maio de 1846. Cria um Liceu nesta cidade com o título de Liceu D. Afonso. Art. 1º Fica criado na capital da Província um Liceu com o título de Liceu de D. Afonso, onde se reúnam às aulas públicas de instrução secundária, que atualmente existem na mesma capital, e mais as de história, astronomia, inglês, desenho e música, que para esse fim ficam criadas pela presente lei. Patrício Correa da Câmara, Vice-Presidente. In: Índice das leis promulgadas pela Assembléia Legislativa da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, desde o ano de 1835 até o de 1851. Porto Alegre: Typ. do Rio-Grandense, 1872 (p.81).



PORTO ALEGRE - Meados do século XIX

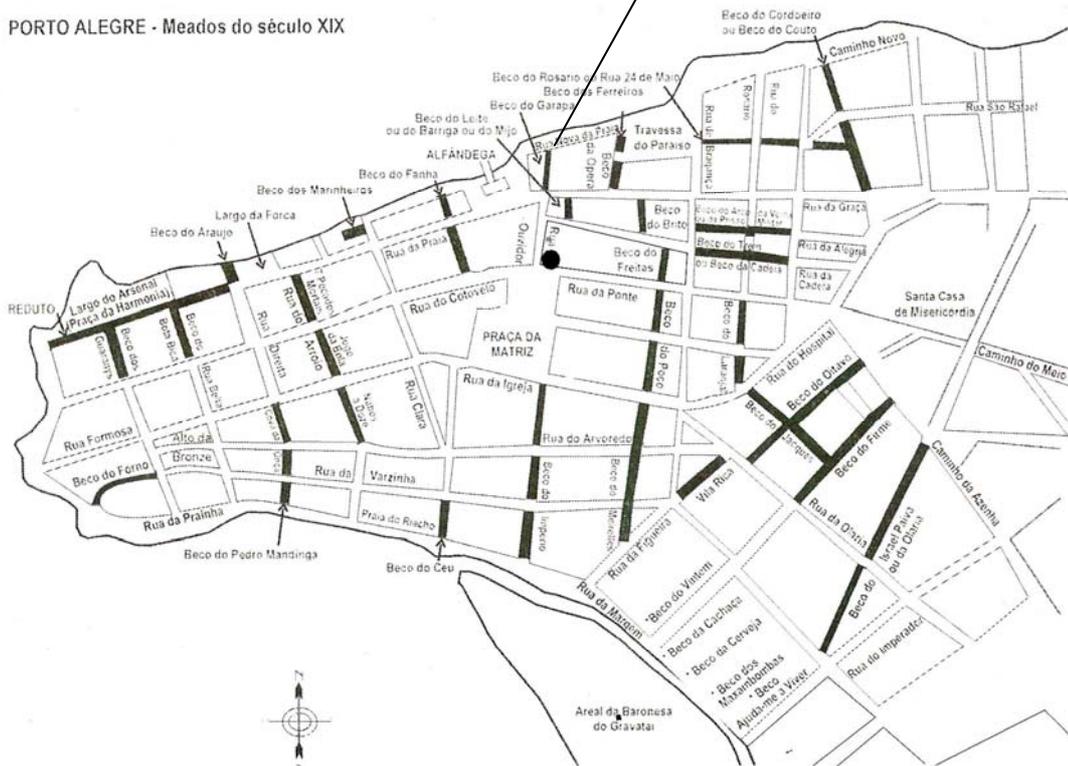


Figura 5: Foto do Liceu D. Afonso (Edição da Casa Postal)

Fonte: Arquivo do autor (Imagem); Pesavento, 2001 (Mapa).

Um documento manuscrito, presumivelmente de 1851, registra diversos aspectos do funcionamento do Liceu. Quais professores foram chamados, os que efetivamente exercem a docência, os prazos para inscreverem-se nas cadeiras vagas. Arrola os alunos matriculados. “O Liceu consta somente 61 alunos, que são distribuídos pelas aulas de sorte que a 1ª de latim é freqüentada por 22, a 2ª por 25, a de francês por 36, a de geometria por 19, a de retórica por 3, a de inglês por 7, e a de alemão por 2”.

Uma questão presente e que já na época preocupava as autoridades, diz respeito aos preparatórios:

Para de alguma maneira animar a mocidade a estudar os preparatórios no Liceu, deve-se dar determinado (sic) número de garantias: em primeiro lugar conseguir que não sejam sujeitos a novos exames nas Academias, indo munidos de seus diplomas; serem preferidos ao professorado e demais empregos públicos em competência com outros que não apresentarem iguais habilitações [...] (MANUSCRITO DE 1851, AHRGS).

Por sua vez, a Lei 199, de 5 de dezembro de 1850, em seu artigo 5º, determinava: será posta desde já em execução a lei nº 52 de 23 de maio de 1846, que criou o Liceu D. Afonso em Porto Alegre, ficando autorizado o Presidente da Província a dar a esse estabelecimento a organização que julgar mais conveniente, podendo criar novas cadeiras, ou suprimir algumas; do mesmo modo pelo §1º, ficam extintas as aulas maiores da Província, e seus professores serão empregados no Liceu.

Assim, por uma imposição legal, os diversos professores da instrução secundária da Província deveriam a partir desse momento trabalhar na capital ou então se licenciarem. O quadro a seguir é esclarecedor dessa situação:

Quadro 1

Instrução secundária na Província de São Pedro.
Primeiros professores designados para assumirem no Liceu D. Afonso

NOME	AULA	SITUAÇÃO
PORTO ALEGRE		
Pe. Francisco Aurélio Martins Pinheiro	Latim	Designado para a 2ª cadeira de Latim do Liceu.
Leopoldino Joaquim de Freitas	Francês e geografia	-
Pe. João de Santa Bárbara	Filosofia moral e racional	Licenciou-se a 3 de julho de 1851, sem limite de tempo.
Belchior Correa da Camara	Geometria	Licenciou-se.
RIO GRANDE		
Pe. Manoel José da Conceição Braga	Latim	Ficou como substituto da cadeira de Latim, embora tenha se licenciado até julho de 1851.
Dr. José de Pontes França	Francês e geografia	Solicitou 1 ano de licença sem vencimento, em dezembro de 1851.
Dr. Cyro José Pedroza	Geometria	Nomeado para assumir no Liceu.
Manoel Coelho da Rocha Junior	Inglês	Solicitou 1 ano de licença sem vencimento, em dezembro de 1851.
RIO PARDO		
José Maria de Andrade	Latim	Designado para a 1ª cadeira de Latim do Liceu.
PELOTAS		
Telêmaco Bouliech	Francês e geografia	Licenciou-se até dezembro de 1851, depois por mais 3 meses, sem vencimentos.
Antonio José Domingues	Latim	Licenciou-se sem limite de tempo.

Fonte: RPP de 01.10.1850 (Anexos)

Em seu Relatório, Patrício Correa da Câmara, indicava existir na Província, nada mais do que uma cadeira de filosofia, algumas de geometria, latim e francês, “eis em que consiste a instrução secundária”. Semelhante instrução gerava uma educação “sem sistema” e “sem uniformidade”. Além do mais, o plano do Liceu acabava sendo modesto, “porque a falta de professores hábeis, não animou a criar cadeiras, que, ou ficariam desprovidas, ou seriam entregues a ignorância, e a mediocridade” (RPP, 02.10.1851, p.7).

Para as cadeiras vagas foram abertos concursos, tendo sido aprovados os seguintes candidatos:

Quadro 2

Candidatos aprovados

NOME	CADEIRA	DATA DA PROVISÃO
João Candido da Silva de Lousada Alvim	Retórica	25 de junho de 1851
Felippe de Normann	Alemão	14 de julho de 1851
Francisco de Paula Soares	Geografia, História e Cronologia	26 de setembro de 1851
João Batista Fialho	Francês e Geometria	13 de fevereiro de 1852

Fonte: RIP, 1853.

Nos primeiros anos de funcionamento do Liceu, grande era o número de alunos matriculados, pouco a pouco esse número decresce, fato logo percebido pelo Diretor da Instrução Pública Ciro José Pedrosa, “o número de alunos que se acham reduzidas as aulas do Liceu, o que é devido a saída de um grande número para a Academia Militar, de muitos que tendo aparecido apenas para se matricular, foram para o Colégio de Belas Artes, este ano estabelecido, e finalmente a exclusão de alguns por subido número de faltas” (RIP, 1853, p.2).

Talvez o mais forte empecilho para o desenvolvimento do Liceu tenha sido a acirrada disputa enfrentada com os Colégios³⁰, que normalmente tinham internatos, podendo assim atender a demanda oriunda das cidades do interior, o que não ocorria com o Liceu, mesmo que posteriormente, pelo Regulamento de 1857, tenha tentado implementar o internato.

A inexistência de um bom ensino secundário público, bem como, nos anos cinqüenta de prestigiados Colégios particulares, acabava obrigando a grande parte da elite sul rio-grandense, a buscar a formação secundária e superior fora da Província. Esse aspecto foi diversas vezes motivo de debates na Assembléia Legislativa, onde os parlamentares discutiam a necessidade de criar-se um ensino médio que habilitasse os jovens a prestarem com eficiência os exames preparatórios.

Em sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial, ocorrida em 19 de outubro de 1853, entre outras discussões, retoma-se a questão do ensino

³⁰ Os primeiros Relatórios da Província não nomeiam o nome dos Colégios, um dos primeiros a efetuar esse levantamento é o de 1862, onde em anexo arrola o nome desses estabelecimentos.

público, pois de acordo com o Sr. Ubatuba “todos sabem que é preciso haver uma ordem, um nexos nas medidas, que se estabelecerem sobre esse ramo do serviço público [...] não podemos fundar um sistema regular para a instrução pública; e o que acontece, é que o que fizermos será uma manta de retalhos, um composto de idéias todas diferentes [...]” (A TRIBUNA RIO-GRANDENSE, n°11, 26.10.1853).

Continuando o seu discurso, Ubatuba, defende uma ampliação das verbas, no caso 15:000 réis, para a conclusão do Liceu, por entender que há conveniência em se acabar aquele prédio, “não só para poupar a despesa” que estamos fazendo com alugueis de uma “casa imprópria para tal serviço”, “como também para termos entre nós mais um edifício, desses que não são como os que estamos vendo por ai cheios de defeitos, inçados de erros e que tanto desonram as administrações [...]” (A TRIBUNA RIO-GRANDENSE, n°12, 27.10.1853).

Finalmente, na nona sessão ordinária, em 20 de outubro de 1853, a Assembléia delibera sobre a reforma da instrução pública, compreendendo nela tanto a instrução primária como a secundária:

O Sr. Barcelos. Compreendo bem que, quer a instrução primária quer a secundária, na Província se acha estabelecida por um modo que certamente não pode aproveitar. Os alunos que concorrem às aulas não podem tirar delas as vantagens que nós esperávamos e para o que consumimos somas consideráveis anualmente [...]. Quando outrora se tratou de reformar a instrução primária, criando-se nesta capital o liceu D. Afonso, e compelindo-se os professores de outros pontos, como os de Rio Grande e Pelotas, a virem para o liceu exercer o seu magistério, sob pena de perderem os ordenados, eu então sustentei que esses professores não eram obrigados a tanto [...].

O Sr. Mendonça. Não trato por ora se não de responder ao nobre deputado, de mostrar que não é anti-constitucional fazer uma delegação desta ordem, apenas deve-se examinar nesta questão se com efeito o Liceu precisa de ser reformado, é por todos reconhecido, creio mesmo que não se achariam quatro pessoas que pudessem ter voto na matéria que assegurassem está bem dirigido e bem montado, feito para produzir todas as conveniências e utilidades que a Assembléia teve em vista tirar dele quando o criou. (A TRIBUNA RIO-GRANDENSE, n°13, 28.10.1853).

A imprensa da capital, seguidamente faz eco às reivindicações de uma instrução de maior qualidade. O jornal “O Mercantil”, folha diária, sob a direção de José Candido Gomes, estampa em suas páginas, com o título “Progresso moral”, a seguinte notícia:

O primeiro manancial do progresso é a instrução pública, e, o que é ela no Rio Grande? A que o governo sustenta somente produz, como disse um nobre presidente, muito dispêndio com pouco proveito.

A primária sem fiscalização, mal retribuídos os professores, e por isso pouco anhelosos, apenas compreende um quinto dos meninos que a deveriam aproveitar.

A secundária concentrada num estabelecimento que somente como parodia merece o nome de Lycêo, é inteiramente nominal; pelo menos é tão superficial em quase todos os ramos, que para nenhuma carreira pode aproveitar aos educandos. A instrução particular quer num, quer noutro ramo corre à vontade dos professores, falta de método, de sistema. Acresce ser ela tão dispendiosa que apenas a podem aproveitar os filhos de famílias muito abastadas. (O MERCANTIL, 12.01.1853).

A precariedade do funcionamento do Liceu, em particular o baixo número de alunos matriculados, levava a que seguidamente nas reuniões da Assembléia Legislativa, pesadas críticas fossem feitas ao educandário. Em uma das reuniões, o Deputado João Capistrano de Miranda e Castro acaloradamente se manifestava:

É uma vergonha para todos nós o estado em que se acha o Liceu. Falo como cidadão, e sou um cidadão que deve merecer alguma atenção para algumas pessoas; sou pai de família, e não mando meus filhos para esse estabelecimento, estou sujeitando-me ao sacrifício de pagar a mestres que os instruem. Aquilo é uma vergonha para a Província. (A TRIBUNA RIO-GRANDENSE, 31.10.53).

Nessa mesma sessão, a Assembléia posicionava-se no sentido de que as reformas necessárias do Liceu, não eram de sua alçada, cabendo sim, ao Presidente da Província as devidas medidas.

Não existe já um pensamento conhecido do Sr. Presidente da Província? Não expôs ele em seu relatório quais as partes da instrução que devem compor o todo desse estabelecimento literário da Província? Não o deixemos, Srs., continuar nessa rotina em que está há tanto tempo, ensinando-se nele latim, francês, filosofia e nada mais. O Sr. Flores³¹. – E se isso se aprendesse, ainda bem. (A TRIBUNA RIO-GRANDENSE, 31.10.53).

O periódico semanal, literário e recreativo “O Guayba”, sob a direção de Carlos Jansen e João Vespucio de Abreu e Silva, alertava para a precariedade da instrução secundária, privando parcelas significativas da população o acesso a esse nível de ensino: “Não basta todo esse longo período em que só aqueles melhor aquinhoados pela fortuna tem podido dominar, por isso que tem ido buscar aulas maiores aonde elas existem?”(O GUAYBA, 22.02.1857).

Para alguns intelectuais, “a instrução pública é a linha magistral da grande obra chamada inteligência”, sem ela a “sociedade será sempre uma massa informe”. Do mesmo modo, “sem instrução primária, não pode haver instrução secundária possível, não podem atingir à altura d’esta, aqueles que desconhecem o valor daquela” (O GUAYBA, 22.02.1857).

A crítica feita atingia toda estrutura educacional, de nada adianta na opinião dos articulistas quererem melhorar as condições do ensino médio, quando todo o sistema é que deveria ser melhorado:

Grita-se todos os dias que a instrução é o primeiro elo da civilização, e as cadeiras estão vagas, sendo requisitadas, arquivam a pretensão dos candidatos, e espere a mocidade que se melhorem os sistemas... Sistemas? ... Onde está o sistema nas classes primárias de instrução?

Um menino que sai de uma escola dizendo que já lê muito bem, vai para outra à passo de caranguejo, e ei-lo soletrando palavras de duas sílabas: diz que escreve já cursivo, e passa para outra escola em lição de traços oblíquos: diz que já faz regras de caixeiria (assim chamam as proporções) e não sabe em outra escola como se prova a conta de somar. Em primeiro lugar há um erro em andar com os meninos d’esta para aquela escola, mesmo a pretexto de comodidade; em segundo lugar há um erro de

³¹ Luiz da Silva Flores, futuro Inspetor Geral da Instrução Pública.

cadeira querer adiantar os meninos sem graduar os seus conhecimentos. Também porque não há sistema é que numa escola dão Tesouro, noutra Biblioteca, nesta tal livro e naquela tal outro... Onde está pois o sistema? (O GUAYBA, 22.03.1857).

Podem-se perceber as imensas dificuldades enfrentadas pelo Liceu nesses primeiros anos: falta de um prédio próprio e adequado, sendo obrigado a utilizar casas alugadas; concorrência dos cursos particulares que podiam atender alunos vindos do interior, pois possuíam internato; além dos “afamados” educandários do centro do país. Diversos regulamentos, o que demonstra uma série de problemas. Outro aspecto a ser ressaltado era a não gratuidade. Mesmo tratando-se de uma instituição pública, os alunos eram obrigados a contribuir com uma parte das despesas.

Apesar de algumas propostas que buscavam o reerguimento do Liceu, por meio dos Relatórios dos Presidentes da Província e dos Relatórios dos Diretores da Instrução Pública, verificamos que na prática efetivamente quase nada foi feito.

As várias reformas em vez de possibilitar um melhor funcionamento do Liceu, acabavam por inviabilizar uma compreensão mais ampla do processo, o que fica expresso na correspondência enviada pelo vice-diretor do liceu, José Mário de Andrade para o Inspetor Geral da Instrução Pública, Dr. Luiz da Silva Flores; “o Liceu D. Afonso, criado pela lei nº 52 de 23 de maio de 1846, somente foi organizado em 1851, em virtude do que determinava o art. 5º da lei nº 199 de 5 de dezembro de 1850, e desde 1851 até o presente tem sofrido várias reformas, algumas das quais nem chegaram a ter execução, e a maior parte delas tem consistido em suprimir e criar cadeiras³²”.

Diversas vezes a situação do ensino secundário era retomada nas reuniões da Assembléia Legislativa. Emblemáticos foram os debates travados na sessão de 10 de novembro de 1858, quando o Deputado Cândido Gomes travou acirrada discussão com o Deputado Teixeira de Almeida:

O Sr. Cândido Gomes. A segunda idéia que me levou a propor a medida foi o aproveitamento da nossa instrução secundária. Sabe a

³² Correspondência do Vice-Diretor do Liceu, José Mario de Andrade. In: LEÃO, Joaquim Antão Fernandes. *Relatório de 1859*, anexos.

Assembléia, sabe a Província toda, que nenhum serviço dá resultado menos profícuo, menos fecundo do que a instrução secundária. Temos nesta capital um liceu que faz anualmente uma despesa de 14 a 15 contos de réis, e creio que apenas tem 20 a 22 alunos; temos em outras localidades da Província aulas secundárias em que se matricula um ou dois alunos [...] e temos mesmo aulas secundárias que estão fechadas por não contarem um único aluno. Há portanto neste grau de instrução algum grande vício que a torna tão desprezada da população, e o vício na minha opinião é este; *é a impossibilidade de se aproveitarem os estudos preparatórios que se dão nestas aulas [...]*. (Grifos meus).

Eis aqui, pois, Srs., a minha idéia: a instrução secundária não é aproveitada, porque os estudos que se facilitam nela não têm por assim dizer, uma continuação. Tornam-se um adorno, não se tornam uma utilidade (SESSÃO DE 10.11.1858. In: PICCOLO. 1º Vol. 1998, p.340-341).

Ao responder as proposições levantadas por Cândido Gomes, Teixeira de Almeida (Idem, p.342), aponta outras questões relevantes, quanto ao fraco desempenho da instrução secundária pública, a disputa movida pelos Colégios particulares: - “Se aqui, como diz o nobre Deputado, essas aulas não são muito freqüentadas, *é talvez porque existem colégios particulares, onde a instrução é ministrada com mais proveito do que nas aulas públicas*” (Grifos meus).

A Assembléia Legislativa, ao propugnar de maneira óbvia que se ensinassem nos colégios todos os preparatórios exigidos para a matrícula nos cursos de ensino superior, estava tacitamente assumindo que de fato o padrão da instrução pública secundária eram os exames preparatórios.

É nomeada uma comissão para elaborar um Projeto, sancionado em 01 de junho de 1857, constando de 196 artigos. O Projeto disciplinava minuciosamente o funcionamento da instrução primária e criava, de acordo com o artigo segundo, dois graus nesse nível de ensino; também criava a figura do professor adjunto (Art. 51ª e seguintes). Quanto à instrução secundária (Título 2ª - Art. 63ª e seguintes), estabelecia que o curso de estudos do Liceu D. Afonso será de quatro anos, sendo as matérias do ensino distribuídas do seguinte modo: 1ª ano: gramática portuguesa, latim, francês, aritmética e álgebra, até equações do 2ª grau; 2ª ano: latim, francês, inglês, geometria e trigonometria, história antiga e

média e geografia; 3ª ano: latim, francês, inglês, geografia e história moderna, zoologia, botânica e psicologia; 4ª ano: aperfeiçoamento de latim, inglês, geografia e história pátria, física e química aplicada as artes, lógica e moral e escrituração mercantil.

Com o intuito de competir com os Colégios particulares, determinava a criação de um internato, conforme reza o Art. 76º “Haverão quatro classes de alunos, a saber: internos, meios pensionistas, externos e particulares”. Complementado pelo Art. 77º, “os alunos internos residirão no Liceu”.

O Presidente da Província Ângelo Moniz da Silva Ferraz, no entanto comentava que o Projeto era inócuo e o currículo adotado pelo Liceu D. Afonso não cumpria as necessidades da formação dos alunos. Em seu Relatório, (1858), deixa registrado:

A instrução secundária, Srs., deve ser acomodada às necessidades sociais. É mister que por meio dela se prepare a mocidade para seguir a carreira para que tiver vocação. O plano de estudos do liceu D. Afonso não preenche cabalmente este fim. Os que têm de seguir a faculdade de direito não podem obter neste estabelecimento as habilitações que para isto se requerem, porque lhes falta o estudo de retórica e poética. Os que se destinam à carreira do comércio encontram ausência de matérias essenciais para este ramo de indústria. Os lavradores não se podem preparar teoricamente para aplicarem-se em estudos práticos. Embora o ensino de alguns ramos de ciências naturais aí se franqueie, outros de igual importância e de íntima conexão lhes faltaram como sejam a geologia, química, física, meteorologia, mineralogia agrícola, etc., visto que as cadeiras criadas são de física e química aplicadas à agronomia.

Requer-se o estudo da trigonometria com aplicação à agrimensura, no entretanto, não se facilita o estudo pelo menos de desenho linear, de máquinas e instrumentos aratórios, o topográfico, etc, tão essenciais ao agrimensurador e ao agricultor. Para diversas outras indústrias a mesma falta se verifica, e especialmente o ensino da mecânica, e do desenho de ornamentos.

O espaço de tempo consagrado ao estudo das próprias disciplinas, que esse plano contém é sobremodo mesquinho, ou insuficiente para o fim desejado, e isto quer em relação aos

estudos de que acabo de tratar, como para os estudos clássicos. É impossível, de mistura com tantas matérias, no 2º ano aprender-se a geografia, a história antiga e da meia idade; no 3º a geografia e história moderna, a zoologia, e botânica; no 4º a física e a química, e a filosofia racional e moral, etc. É difícil também no 1º ano ao mesmo passo aprender-se o latim, o francês, e a aritmética, e álgebra até equações do 2º grau. (p.75-76)

Uma das perdas, sentida particularmente pelo Diretor da Instrução Pública, Luiz da Silva Flores, é que não foi estabelecido o internato, conforme era o desejo de muitos: [...] “sendo em minha humilde opinião as de mais grave alcance a revogação dos artigos, que autoriza a criação de um internato no Liceu D. Afonso”. Para ele: “bons mestres, bons compêndios e escolas materialmente bem preparadas, eis a base que assenta todo o progresso do ensino; o mais é secundário” (RIIP, p.1, anexo ao RPP, 1859).

Por fim, acrescentava que “este estabelecimento deve tomar outra face, organização e fim”. Esse novo modelo deveria imitar “a reforma que modernamente se estatuiu na França”³³, ou seja, dois fins distintos para o ensino secundário: o literário e o científico.

Durante os primeiros três a quatro anos todos os estudantes fariam os mesmos estudos em comum; porque até então aprenderiam as humanidades, que hoje são os preliminares para as matrículas nas nossas academias médicas e de direito. Daí em diante, começaria a ramificação do ensino; e sobre o mesmo texto, porém separadamente, principiaria a definir-se a classe peculiar para as letras, e a outra diversa para as ciências tão somente. Entre os moços que aspiram a mais cultura que a das aulas rudimentares, é sabido que uns tem de seguir destinos literários, e outros são impelidos a carreira das ciências. Os primeiros ou querem ser somente literatos, ou vão adotar algumas

³³ Em 1847-1848, um ensino especial, paralelo ao ensino clássico, é organizado nos colégios, a partir da quarta classe. No começo do Segundo Império, a instituição, pelo Ministro Fourtoul, de uma bifurcação dos estudos no nível do 3º ano parece corresponder à preocupação de conferir igual prestígio ao bacharelado em letras e em ciências. As classes científicas atraem sobretudo os alunos medíocres. Em 1864, Victor Duruy põe fim a bifurcação dos estudos. Esse sistema implantado pelo decreto de 10 de abril de 1852, *et connu le nom de “bifurcation” n’est donc pas une fantaisie improvisée, mais l’aboutissement de tout um long développement (Durkheim), [não era portanto nenhuma improvisação, mas sim o ponto final de todo um longo desenvolvimento]. “Dans ce système qui dura plus de dix ans, les élèves se partageaient à partir de la quatrième en deux sections: latin-grec et latin-sciences. (Esse sistema que dura mais de dez anos, os alunos se separam a partir da quarta classe em duas seções: latim-grego e latim-ciências)” (MAYEUR, 1981, p.508). Sobre esse contexto pode-se consultar: Petitat, 1994, p.172.*

das várias profissões liberais, e outros se aplicam com vocação para mestres secundários. (RIIP, p.4, anexo ao RPP, 1859).

E arrematava com uma forte dose de otimismo: “Admitidas estas idéias, eu tenho convicção de que em breve podemos contar com um Liceu florescente e acreditado, aonde colherá a mocidade uma instrução sólida e capaz de ombrear com as melhores do Império” (RIIP, p.5, anexo ao RPP, 1859).

Nesse ano de 1859, o número de alunos matriculados não era expressivo: em latim 10 alunos; francês 15; alemão 4; história e geografia 7; inglês 9; geometria 14 e desenho 7 (Mapa anexo ao RIGIP, 1859).

Uma das sessões mais conturbadas, e com diversas discussões sobre o papel do Estado em relação à instrução pública, ocorre em novembro de 1866, entre Florêncio de Abreu e Silva, Gaspar da Silveira Martins, Sebastião Rodrigues Barcelos e Timóteo Pereira da Rosa. Entre os debates, uma questão vital tinha proeminência, quais as razões do ensino público secundário ter uma frequência tão baixa? Teriam os professores públicos, em relação aos particulares, um salário inferior? Idéia defendida por Florêncio de Abreu, ou então, seriam menos competentes que os professores particulares? Pensamento que defendia Timóteo Pereira da Rosa. Buscando superar essas mazelas, Gaspar da Silveira Martins defendia a equiparação salarial dos professores com os demais funcionários públicos. Com o que não concordava Florêncio de Abreu:

Neste momento me lembro que Guizot, quando apresentou o seu projeto de instrução pública, que depois foi a Lei de 28 de junho de 1833 em França, declarando que a missão do professor era uma missão que não dava lugar a grandes ambições, a um bom futuro, e que ele apenas se deveria desfazer em sacrifícios apenas contados por aqueles que os recebiam, Girardin, muito conhecido do nobre Deputado, mostrou pela imprensa que Guizot, exprimindo-se dessa forma, mostrava não ter – a faculdade da vontade que sabe dominar o presente, nem a faculdade da previsão que sabe dominar o futuro. [...] Estão, pois, os professores num caso muito diverso daquele em que se acham os outros empregados públicos. (SESSÃO DE 22.11.1866. PICCOLO, Vol.I, 1998, p.344).

Defendendo seu ponto de vista, Florêncio de Abreu, entendia que apesar das diversas escolas públicas, e aí estava incluído o Liceu, as nossas cidades (Rio Grande do Sul) “estão cheias de escolas particulares que muito vantajosamente concorrem com as públicas”, como declara o nobre Deputado Timóteo Pereira da Rosa. A razão disso, de acordo com Florêncio de Abreu, é que as particulares pagam melhor. No que discordava o seu colega Timóteo Pereira da Rosa, não era o salário, mas sim a competência do professor que fazia a diferença (SESSÃO DE 22.11.1866. PICCOLO, Vol.I, 1998, p.348).

Um dos professores do Liceu, Francisco de Paula Soares, quando em 1866 ocupou interinamente o cargo de Inspetor Geral, criticou duramente à Assembléia Legislativa, pois mesmo discutindo questões importantes, bastaria em sua opinião que tivessem se dado ao trabalho de examinar os mapas dos alunos aprovados, ou tivessem assistido os exames, os nobre deputados mudariam de opinião, e então, entenderiam as razões de o Liceu não ter prosperado:

Veriam que os defeitos existentes estão na própria organização do Liceu, e na falta de garantias dos estudantes, que depois de haverem estudado todos os preparatórios durante seis anos, as aprovações que obtém de nada lhes servem nas academias, e que o certificado obtido não lhes dá a menor garantia. Reconheceriam também que o internato dos colégios particulares chamando a si a juventude que vem da campanha para se dedicar aos estudos nesta capital, faz ao Liceu uma concorrência tal que tende necessariamente a diminuir-lhe o número de alunos. A exigüidade dos vencimentos dos professores os obriga a dedicarem-se a ensinar nesses mesmos colégios particulares, e esta ocorrência junta à antecedente aumenta ainda a razão de preferência que muitos pais dão a estes estabelecimentos. (RIGIP, 06.08.1866, p.8).

Lamentando o estado de “ignorância” em que se encontram os “nossos com provincianos”, principalmente a classe menos favorecida, que apenas pode cursar a escola dos “primeiros rudimentos”, o jornal “Atualidade” também lastimava que, quanto ao ensino médio, este não está ao alcance do “filho do povo”, “porque o que aqui se chama estudo de 2º grau”, não pode ser aproveitado, visto que ele “não pode pagar o importe da mensalidade” (ATUALIDADE, 27.10.1867).

Nesses anos da década de 1860, limitando-se basicamente a instrução secundária pública ao Liceu D. Afonso, o número de alunos matriculados era ínfimo. No ano de 1865, por exemplo, estavam matriculados 35 alunos³⁴ que freqüentavam as seguintes cadeiras: latim 1 alunos, francês 5 alunos, inglês 3 alunos, geografia e história 5 alunos, geometria 3 alunos e desenho 10 alunos.

Nesse mesmo ano, os principais colégios particulares da Província, contavam com as seguintes matrículas, primário e secundário, (Quadro 3), quanto a distribuição geográfica, excetuando a capital, a grande maioria dos colégios particulares, concentrava-se na zona sul.

Quadro 3

Mapa dos Colégios em 1865

LOCALIDADE	DIRETORES	ALUNOS MATRICULADOS
PORTO ALEGRE	Fernando Ferreira Gomes	170
	José de Noronha Nápoles Massa	57
	Carlos Hoeffler	15
	José das Dores Siqueira Rovisco	46
	Modesto Carvalho da Silva Rosa	70
RIO GRANDE	José Vicente Thibaut	130
	Eduardo Grauert	130
PELOTAS	Antônio José Rodrigues Pereira	129
	José de Seixas	101
	Antônio de Vasconcelos Vieira Diniz	101
SÃO GABRIEL	José Gonçalves Lopes Ferrugem	39
	Sérgio da Silva Maia Laffete	55
BAGÉ	José Xavier da Costa	Não arrola o número de alunos
CAÇAPAVA	Agostinho José da Costa Figueiredo	45

Fonte: RIGIP, 1866. Quadro em anexo.

³⁴ A Fala, de 03.11.1866, informa que no ano de 1865, estavam matriculados 35 alunos, contudo só arrola em relação as disciplinas, o número dos aprovados, razão da divergência dos números.

Embora não seja possível sabermos quantos estão matriculados em cada nível, um Mapa fornecido por José Vicente Thibaut, talvez seja revelador da frequência em cada nível. Em seu colégio, o número de alunos no ensino secundário era de 30, e no primário 37 (Mapa de 05.03.1879). Considerando esses dados, podemos afirmar que os colégios particulares tinham uma pujança em relação ao Liceu. E essa era uma tendência que se manteve ao longo dos anos.

No ano de 1868, esse domínio era incontestável, conforme relata o Inspetor Geral da Instrução José Bernardino da Cunha Bittencourt:

Com efeito, quando nas aulas de matérias secundárias estabelecidas nos quatro colégios desta capital, tem frequência habitual na aula de latim 64 alunos, na de francês 114, matemáticas 59, geografia 71, história 53, alemão 20, inglês 58 alunos, ao todo 439; no Liceu cuja matrícula é gratuita apenas inscreveram-se no ano passado, na aula de latim 08, francês 23, inglês 8, geografia e história 18, matemáticas 21 e desenho 19, ao todo 97 matrículas ou 24 alunos, e destes, que logo nos primeiros meses ficaram reduzidos a 20, apresentaram-se a exame no fim do ano unicamente 19! (RIGIP, 1869, p.4, anexo ao RPP, 1869).

Em sua opinião, a instrução pública secundária limita-se em toda à Província, a que é dada na cadeira avulsa de francês estabelecida na cidade de Rio Grande, regida pelo Professor José de Pontes França, e pelo Liceu da capital. “Este estabelecimento quase ignorado de todos, arrasta uma existência inglória, e poucos ou nenhuns serviços presta às letras que compensem a despesa que com ele faz a Província” (RIGIP, 1869, p.4, anexo ao RPP, 1869).

Numa análise sobre a situação do Liceu, o Inspetor Geral, indicava que apesar da necessidade vital do estabelecimento do internato, onde o aluno possa receber a instrução moral e intelectual sob “a vigilância e cuidados imediatos de um Diretor severo e de moralidade incontestável”, sua opinião era que por si só o internato não seria o “único remédio”. Apontava a existência de diversos internatos em outras Províncias, que sofriam “dos mesmos males que afetam o nosso Liceu” (RIGIP, p.4-5, anexo ao RPP, 1869).

No seu entendimento, a maior dificuldade era encontrar um homem competente e sério para “colocar-se à sua frente”³⁵, bem como o pessoal indispensável para auxiliá-lo. Mesmo sanadas essas dificuldades, outras talvez não tão importantes, embaraçavam a realização dessa idéia, como a necessidade de um prédio apropriado, o que com certeza sobrecarregaria o precário orçamento da Província.

Pondo de lado, a criação do internato, “como meio de reformar o Liceu, pela dificuldade senão impossibilidade de sua realização”, não haveria outros meios de reerguer a instrução secundária pública, perguntava-se o Inspetor? (RIGIP, 1869, p.4, anexo ao RPP, 1869).

Talvez fosse possível reverter o quadro, com algumas medidas, entre elas: a separação do cargo de diretor do de professor; obrigatoriedade do diretor de permanecer no prédio; melhorar a inspeção sobre os professores e alunos; garantia aos exames feitos no Liceu.

Quanto à primeira, traria a vantagem de evitar-se a condescendência do diretor com as faltas dos professores, além disso, a nomeação deveria ser de um indivíduo fora da congregação. Em relação à segunda, garantir a validade dos exames prestados no Liceu, desobrigando a novas provas para o ingresso nos cursos superiores, assim como, “sejam preferidos para os empregos provinciais, independente de concurso os alunos que tiverem sido aprovados nas matérias que constituem o curso do Liceu” (RIGIP, p.5, anexo ao RPP, 1869).

E arrematava José Bernardino da Cunha Bittencourt, com uma forte dose de otimismo: “Admitidas estas idéias, eu tenho a convicção de que em breve podemos contar com um Liceu florescente e acreditado, aonde colherá a mocidade um instrução sólida e capaz de ombrear com as melhores do Império” (RIGIP, p.5, anexo ao RPP, 1869). Em seu relatório, informa que das treze cadeiras, só se acham funcionando seis: latim, geografia e história, inglês, francês, geometria e desenho. Algumas cadeiras eram providas interinamente, e outras não funcionavam por falta de alunos matriculados (eram necessários no mínimo cinco alunos).

³⁵ Posteriormente, será indicado para o cargo de Diretor do maior colégio particular da capital, no caso Fernando Ferreira Gomes: “com a criação do internato espera o Inspetor da Instrução Pública que se consigam melhores resultados e propôs para exercer o lugar de Diretor o cidadão Fernando Ferreira Gomes, cujas habilitações especiais não precisam de recomendação” (FALA, 1873, p.10).

Buscando entender as causas da pouca freqüência do Liceu, diagnosticava:

É certo que os alunos das aulas secundárias vêm das escolas primárias; é certo também, que os alunos do Liceu devem vir pela maior parte das escolas públicas primárias, assim como as escolas particulares são as que devem fornecer os discípulos para as aulas secundárias dos colégios; sendo isto assim, é fora de toda dúvida que para o Liceu ser freqüentado por grande número de alunos era necessário que os professores das escolas públicas primárias dessem no fim do ano grande número de alunos prontos para que alguns dentre estes que tivessem alguns meios e possibilidades pudessem freqüentar o Liceu; mas acontecendo que por mais esforços que façam muitos dos referidos professores, poucos são os alunos que no fim do ano se apresentam a exame, segue-se que também poucos devem ser os que se matriculem no Liceu; e se tomarmos em consideração que mesmo dentre estes, poucos são os que se conservam no Liceu até ficarem prontos nas matérias em que se matricularam, fica demonstrado à maior evidência, que o Liceu não pode ser freqüentado por grande número de alunos, enquanto se derem estas circunstâncias e enquanto não houver internato a que se possa recorrer. (RDI, p.2, anexo ao RPP, 1869).

Ficava assim evidente, na opinião do Diretor, “que o Liceu não pode ser freqüentado por grande número de alunos”, pois a escola pública primária não os prepara adequadamente e os poucos que estão aptos muitas vezes não possuem os meios pecuniários para cursar o curso. Além disso, “enquanto não houver internato”, muitos alunos de fora da capital estariam automaticamente impossibilitados de matrícula.

De longa data, perpetuava-se à crise do Liceu D. Afonso, cada vez mais havia uma diminuição dos alunos; propostas e reformulações eram elaboradas sem, contudo obstaculizar o mau funcionamento; diversas cadeiras continuavam vagas; era rotineira a ausência não justificada de vários professores; continuava o mesmo funcionando em prédios inadequados e alugados; a falta de material didático era constante, não existindo às vezes nem um simples dicionário ou uma gramática, como escreve o Inspetor Geral, José Bernardino da Cunha Bittencourt:

Até agora não havia neste estabelecimento mais do que um velho Dicionário do Moraes³⁶, sem capa, e já com falta de folhas; não tinham os professores um dicionário, gramáticas ou compêndios das matérias e línguas que ensinavam, para tirar qualquer dúvida na aula. Em ocasião de concursos ou de exames era mister andar o contínuo do Liceu para a loja do fornecedor, e desta para aquela para obter-se por empréstimo um dicionário, uma gramática ou um compêndio de que precisa na ocasião. (RIGIP, p.2-3, anexo ao RPP, 1870).

Em algumas ocasiões, os Inspectores da Instrução Pública tentavam sanar essas dificuldades, como foi o caso do Dr. José Bernardino da Cunha Bittencourt, que procurou suprir essa lacuna, adquirindo algumas obras consideradas indispensáveis.

Felizmente esta falta está sanada, porque tenho tratado de prover a pouco e pouco o estabelecimento destes livros indispensáveis, com grande conveniência e vantagem para os professores e alunos. Já não nos faltam agora gramáticas latina, francesa, inglesa e alemã; dicionários da língua nacional (de Constâncio e Moraes), de latim, de francês, de inglês e de alemão; compêndios de matemáticas, atlas e globos de geografia e os competentes compêndios³⁷. (RIGIP, 1870, p.3, anexo ao RPP, 1870).

Buscando reerguer o Liceu, em dois de maio de 1870, é aprovado o novo plano de estudos do Liceu, organizado pelo Diretor Vicente Zeferino Dias Lopes. Com duração de cinco anos, e um rol de disciplinas centrado na área humanista, onde a carga horária do latim, francês, inglês, alemão e história eram preponderantes, as autoridades tentavam resgatar o papel precípuo do Liceu, ou seja, um curso propedêutico, cuja centralidade era preparar de maneira adequada os alunos para os exames preparatórios.

³⁶ Dicionário da Língua Portuguesa de Antônio de Moraes Silva (1755-1824), a 1ª edição desse dicionário é de 1789, 2 vols, Lisboa: Of. De Simão Tadeu Ferreira; teve ainda 2ª edição: 1813; 3ª edição: 1823; 4ª edição: 1831 (Imprensa Régia); 5ª edição: 1844; 6ª edição: 1858.

³⁷ Nessa época as gramáticas de latim mais usadas eram as do Padre Pereira e a do Coruja; de francês a de Burgain e Sevène; de inglês a do Motta, de alemão a do Gross. Quanto aos dicionários, o de Moraes já fizemos referência na nota anterior; de Constâncio: Novo Dicionário Crítico e Etimológico da Língua Portuguesa, 1ª edição, 1836, Paris: Tip. de Casimor; teve ainda 2ª edição em 1844, Tip. de M. Cerf; 4ª edição: 1852; 8ª edição: 1863. O dicionário de latim mais usado era o de Manuel de Pina Cabral *Magnum Lexicon Latinum et Lusitanum*. 1ª edição, Lisboa, Tip. Régia, 1780; 2ª edição: 1802; 3ª edição: 1819; 4ª edição: 1833; 5ª edição: Paris, J.P. Aillaud, 1834, todas as edições a partir da 5ª são da Aillaud. Os demais livros indicados serão analisados no capítulo sobre as disciplinas escolares e o uso dos manuais.

A atual reforma, “há muito reclamada”, relatava Vicente Zeferino Dias Lopes, “metodizando os estudos e dando mais regularidade e ordem a toda a sua direção e administração, é de crer que o faça progredir” (RDL, 1870, p.8, anexo ao RPP, 1870).

Acreditando que essa nova reformulação poderia tirar o Liceu do estado letárgico em que se encontrava, “esta árvore cultivada com esmero pode crescer, e dar bons frutos”, acrescentava:

E como se devem lembrar todos os meios para fazer florescer este estabelecimento, certamente produziria o maior dos resultados alcançando-se do Governo, que os alunos do Liceu, habilitados em todas as suas disciplinas, fossem também dispensados de novo exame daquelas que fizessem parte dos preparatórios das nossas Academias e Escolas; se por ventura conseguirmos esta vantagem, será necessário então criarem-se mais cadeiras, dar-se maior desenvolvimento as existentes, rodear-se os exames de todas as seguranças. Dadas estas desejadas garantias, e alcançadas estas graças, podemos contar com um êxito feliz, e dotar com o mais útil e importante estabelecimento a Província, cujos filhos, como já disse um ilustrado Diretor, exuberantes provas hão dado de aptidão para primarem nas ciências, nas letras, em qualquer profissão ou arte liberal. (RDL, 1870, p.10, anexo ao RPP, 1870).

O Liceu D. Afonso será fechado em 1870, conforme Lei Provincial 777 de 4 de maio. Essa lei também autorizava o Presidente da Província criar, em seu lugar, o Ateneu Rio-Grandense, passando este a funcionar em novo prédio localizado na Rua da Igreja, esquina da Rua de Bragança. Por fim, em 31 de dezembro de 1871 deixou formalmente de existir o Liceu D. Afonso, inclusive sendo fechado o prédio onde estava estabelecido.

1.3. O ATENEU RIO-GRANDENSE

O Ateneu Rio-Grandense foi estabelecido em quatro de maio de 1871 (Lei nº 777). Teve como primeiro diretor Vicente Zeferino Dias Lopes. No início de 1871, ainda como Diretor do Liceu D. Afonso, relatava que nesse ano, apenas 13

alunos prestaram exames dos 24 matriculados. “Um tão mesquinho resultado é sem dúvida desanimador” (FALA, 1872, p.12).

Compungido com a situação, concluía que não poderíamos esperar o contrário, afinal o Liceu ministrava apenas latim, francês, inglês, alemão, geografia, história, geometria e desenho, sendo que alguns professores deixavam muito a desejar; e por isso os alunos não estavam devidamente preparados para ingressarem nas escolas e Faculdades do Ensino Superior.



Figura 6: Ateneu Rio-Grandense

Fonte: Atelier Calegari. Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

Em 1872 foi aprovado o primeiro regulamento do “novo” Liceu³⁸, agora denominado Ateneu Rio-Grandense. No primeiro artigo determinava que a duração do curso, tanto o internato como o externato, seria de quatro anos, sendo as matérias do ensino distribuídas por onze cadeiras: português, latim, francês, inglês, alemão, desenho, matemáticas, geografia e história, filosofia, retórica e ciências naturais.

³⁸ *Regulamento do Ateneu Rio-Grandense*. Porto Alegre: Typographia do Constitucional, 1872.

Os alunos são divididos em três classes, os internos, os externos e os meio-pensionistas (Art.15º). Uma das vantagens para os alunos do novo liceu estava estabelecida pelo Art.58, que dava preferência para o provimento nos empregos públicos provinciais, aos alunos que tiverem o curso completo do Ateneu. Por não estar terminado o local onde funcionaria o novo Liceu, e tendo o Presidente da Província Jerônimo Martiniano Figueira de Mello mandado suspender as obras do internato. Somente em 3 de fevereiro de 1872 as aulas tiveram início, passando a funcionar além da instrução secundária, a Escola Normal e a escola de primeiras letras. Não funcionando provisoriamente o internato.

Por Portaria de 19 de fevereiro de 1872, os antigos professores do Liceu D. Afonso são contratados para trabalhar no novo educandário. Francisco de Paula Soares, geografia e história; Diogo Francisco Cardoso, matemática; João Carlos Moré, francês; Clemente Wallau, alemão; Ângelo Francisco Ther, desenho. Interinamente são nomeados: Porfírio Barbosa Madureira, português; Bibiano Francisco de Almeida, latim; Pe. João Nicolau Reutter, inglês; José Gonçalves Viana, filosofia. Na mesma data foram aposentados os seguintes professores: José Maria de Andrade, professor de latim e João Miguel Spencer, professor de inglês (RDL, 1873, p.15-16, anexo FALA, 1873).

Em 19 de fevereiro de 1872, o Presidente da Província Jerônimo Martiniano Figueira de Mello, de acordo com o disposto nos artigos 10 e 11 da Lei n. 777 de 4 de maio de 1871, aprova os Regulamentos relativos tanto ao curso dos estudos da Instrução secundária, do externato e internato do Ateneu Rio-Grandense, bem como da Escola Normal³⁹. Neste caso, são aprovados dois regulamentos, o do Ateneu Rio-Grandense e em anexo o da Escola Normal. O primeiro consta de 165 artigos mais o programa do curso. O segundo “Regulamento do Curso de Estudos da Escola Normal” consta de 53 artigos.

Por sua vez, o Inspetor Geral José Bernardino da Cunha Bittencourt entendia que o Ateneu Rio-Grandense só teria sucesso se fosse instalado o mais rápido possível o internato. A Província despendia uma avultada soma de dinheiro e nem por isso o ensino secundário público deslanchava. Com exceção do Ateneu, em toda a Província, em relação à instrução secundária pública, existia

³⁹ Em relação a sua aprovação veja-se: Fala dirigida à Assembléia Legislativa pelo Presidente Jerônimo Martiniano Figueira de Mello em segunda sessão da 14º legislatura. Porto Alegre: Typ. do Rio-Grandense, 1872, p.10.

em 1872 apenas uma cadeira de francês na cidade de Rio Grande. No externato do Ateneu Rio-Grandense, durante esse ano, funcionaram as aulas de francês, português, latim, inglês, alemão, desenho, geografia e matemáticas, tendo nelas se matriculado 31 alunos (FALA, 1873, p.11).

Quanto ao ensino particular, esclarecia o Inspetor Geral, que pelos dados, aliás, incompletos, que existem na secretaria, remetidos por alguns delegados ou obtidos pelos membros do conselho encarregados das inspeções, ou ainda, remetidos por alguns diretores, seu número é de 4.417, sendo 2.533 do sexo masculino e 1.884 do feminino. O autor não esclarece quantos desses alunos são do ensino secundário (FALA, 1873, p.11).

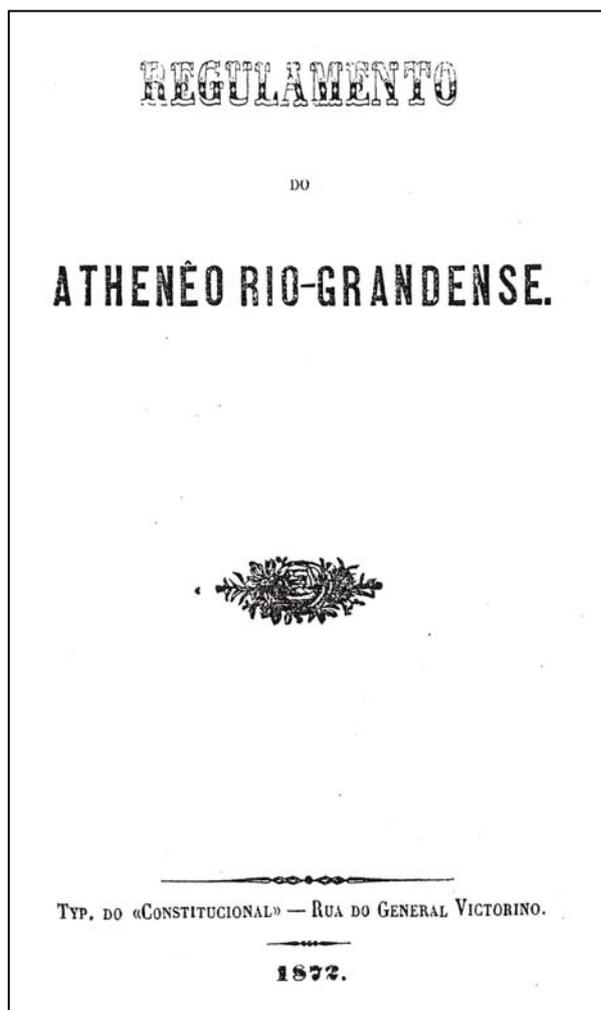


Figura 7: Imagem do Regulamento de 1872

Fonte: Arquivo do autor

Os dados informados para a Exposição Universal de Viena, permitem ter uma idéia aproximada da situação educacional rio-grandense as vésperas do fechamento do Ateneu.

Existem nessa Província 246, escolas públicas de instrução primária e 116, escolas particulares. As escolas públicas ministram a instrução para 7.573, alunos, as particulares para 4.738: total 12.311. Em relação à Instrução Secundária, a Província possui 22 estabelecimentos: 3 públicos e 19 particulares. 72 alunos freqüentam as primeiras, e 351 as segundas: 423 alunos ao todo. Os estabelecimentos públicos de instrução secundária são: um Ateneu, uma escola normal para os dois sexos e um curso de francês. A instrução pública absorve 710.000 francos, ou 13,5% da receita. (*L'EMPIRE DU BRÉSIL A L'EXPOSITION UNIVERSELLE DE VIENE EN 1873*, p.264).



Figura 8: Ateneu Rio-Grandense (Final do século XIX)

Fonte: Fotografia de E. Becker, Rua Duque de Caxias, nº 18. IHGRGS (antiga Escola Normal, depois Chefatura de Polícia onde hoje está o nosso Seigné).

Em pormenorizado relatório sobre a situação da instrução secundária, anexo a Fala do Presidente da Província, José Bernardino da Cunha Bitencourt, apontava as seguintes razões do mau funcionamento desse nível de ensino:

Por mais que se tenha feito para descobrir as causas que motivam semelhante fato, embora se tenha mesmo algumas vezes pensado descobri-las e fazer este ensino marchar na senda do progresso, ainda assim ele se conserva paralisado, - sem dar os frutos que ao menos estejam em relação com as despesas que com ele se fazem. (RIGIP, 1873, p.10).

Sua perplexidade era decorrência do fato de que os colégios particulares com vários professores do Liceu, se “povoam de alunos e florescem”, dando anualmente um número expressivo de alunos aptos para os exames preparatórios. O Liceu, ao contrário, “raramente tem a freqüência habitual de mais de vinte alunos”, e muitos destes, são considerados pelos professores, como “não estando no caso de se apresentarem a exame das matérias que tinham estudado” (RIGIP, 1873, p.10-11).

Expõe a certeza que permeava seu julgamento, lembrando certas idéias que anteriormente tinha defendido em seu relatório de 1870, e continuava reivindicando a “necessidade que havia de reformar-se a instrução secundária criando-se um internato, à semelhança do que existe na Corte com a denominação de D. Pedro II” (RIGIP, 1873, p.11). O estabelecimento do internato era vital para o sucesso da instrução secundária pública, “esta necessidade de cuja satisfação penso, depender quase que exclusivamente a regeneração da instrução secundária, entre nós” (p.11). Não mudei de idéia, e esclarecia:

O estado da instrução secundária que por portaria de 28 de fevereiro continua a ser dada no externato do Ateneu continua o mesmo e sem proveito algum, como já declarei [...]. Propunha naquele ofício a realização neste ano do internato, criado pela lei de quatro de maio de 1871, que não tivera lugar o ano próximo passado, por não estar então acabado o edifício destinado para ele. Hoje, porém, essa dificuldade tinha desaparecido, e pareceu-me que era chegada a ocasião de dotar-se a Província com um estabelecimento de ensino secundário digno de sua importância. (RIGIP, 1873, p.11)

Uma questão vital é apontada pelo Inspetor Geral, sem talvez perceber o alcance de sua assertiva: “ao contrário do que se dá com o externato do Ateneu, esta escola (trata-se da Escola Normal) desde o princípio de sua criação tem sempre progredido” (RIGIP, 1873, p.11).

Corroborando com as idéias do inspetor, o Diretor do Ateneu Rio-Grandense, Vicente Zeferino Dias Lopes, atribuía o pequeno número de matrículas, a existência de bons colégios na cidade, onde lecionam as mesmas matérias do Ateneu, ainda diversas dessas matérias serem lecionadas pelos próprios professores deste. Além do mais, entendia existir enorme prejuízo para os alunos, visto que os mesmos eram obrigados a se matricularem em todas as disciplinas (RDL, 1873, p.16-17, anexo a FALA, 1873).

Deste modo, o Liceu criado em Porto Alegre em 1846, inicialmente com o nome de Liceu D. Afonso e oficializado em 1851, posteriormente fechado em 1871 e reaberto nesse mesmo ano com o nome de Ateneu Rio-Grandense, acabou tendo um precário número de alunos. Desde o Estatuto de 1846 que estabelecia as diretrizes gerais para a sua criação e funcionamento, passando pelos diversos regulamentos, projetos e novos planos, acabou redundando num enorme fracasso, em parte decorrente de uma política pública provincial e nacional perversa.

Tanto o Liceu D. Afonso como depois o seu sucedâneo Ateneu Rio-Grandense passaram por um longo processo desestabilizador haja visto os vários regulamentos que em diversos momentos modificavam o curso, às vezes de duração de 4 anos outras de 5 anos, mudanças profundas no currículo, adoção de novos métodos, tentativas de implantação de um internato. Essas faltas de certezas e uma política incoerente e desorganizada acabaram minando profundamente a possibilidade de um bom funcionamento do Liceu.

Quanto ao funcionamento do Ateneu Rio-Grandense, pelas páginas do Partenon Literário, Bittencourt (1874, p.265) deixou implicitamente manifestada a sua inconformidade com o péssimo aproveitamento desse estabelecimento. Temos um Ateneu: “isto é, um vistoso edifício, para cujas galas internas e externas tantos claros se abriram na renda da Província. Porque não fazer que quanto antes comece ele a prestar-se aos mister para que foi levantado?”.

Num relato entre espanto, perplexidade e desilusão, Alfredo Varela (1959, p.149), ao visitar Porto Alegre “um quinquênio após 1889”, comenta que no terreno da instrução, a “República engrendou o contrário do que fora de esperar”. [...] “Numa jornada até a Capital extremada, visitei o Ateneu, onde localizada a predita instituição, que revi atônito: vazia, erma a casa; a passear, de *long en large*, solitário, o distribuidor de livros, meu conhecido”. Indagando do velho conhecido, o prédio que agora servia de Biblioteca Pública era muito pouco visitado, tendo uma média de frequência diária em torno de cinco pessoas. Num esforço de memória, e reavivando as suas recordações, Varela narra:

Fui conhecê-lo. Erguido o edifício, em sítio muito de minhas recordações, onde existiu, desde o 1º Império, um casarão de dois pavimentos, sito à Praça da Igreja, esquina da Ladeira. Sabia, pelo informadíssimo, quanto vero e benigno Coruja, de saudosa memória; que, no sobrado, funcionara, largos anos, colégio bastante cotado, sob regência de uma nortenha. Dama foi esta que teve papel saliente nas rodas galantes da época e nas da literatura [...] Nísia Floresta Brasileira Augusta⁴⁰, eis como se assinava a professora, mais tarde escritora. Na vasta propriedade, o andar supra fora modernamente dividido em duas fartas habitações. A da esquina ocupou-a, durante vários anos, o maestrino Pedotti, dedicado a ensinar o canto. Na contígua, vivi por certo prazo, em república [...]. Vi, num doce abalo, o local, agora com um tão diverso emprego. Entrei onde me pareceram existir as salas de leitura, e daí não fui avante, na definitiva sede que deram a instituição hóspede outrora do Ateneu. (VARELA, 1959, p.150).

⁴⁰ Nísia Floresta Brasileira Augusta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, nasceu em 12.10.1810 em Papará, Rio Grande do Norte, e faleceu em 24.04.1885 na França. Escreveu diversas obras, particularmente tratando dos direitos das mulheres à educação e ao trabalho. Em 1832, lança a obra “Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens”. Inspirado na obra de Mary Wollstonecraft, “A Vindication of the Rights of Woman”. A autora não apenas traduziu como aponta na sociedade brasileira os principais preconceitos existentes contra a mulher. Transfere-se para o Rio Grande do Sul em 1832, dedicando-se ao magistério. No ano de 1833, lança a 2ª edição do livro “Direitos da Mulher e Injustiça dos Homens”, agora editado em Porto Alegre, pela Tipografia de V.F. de Andrade. Em decorrência do movimento farroupilha, abandona cidade em 1837. Sobre a autora, consulte-se: Duarte. (1995, 1997,1999); Osório (1935).

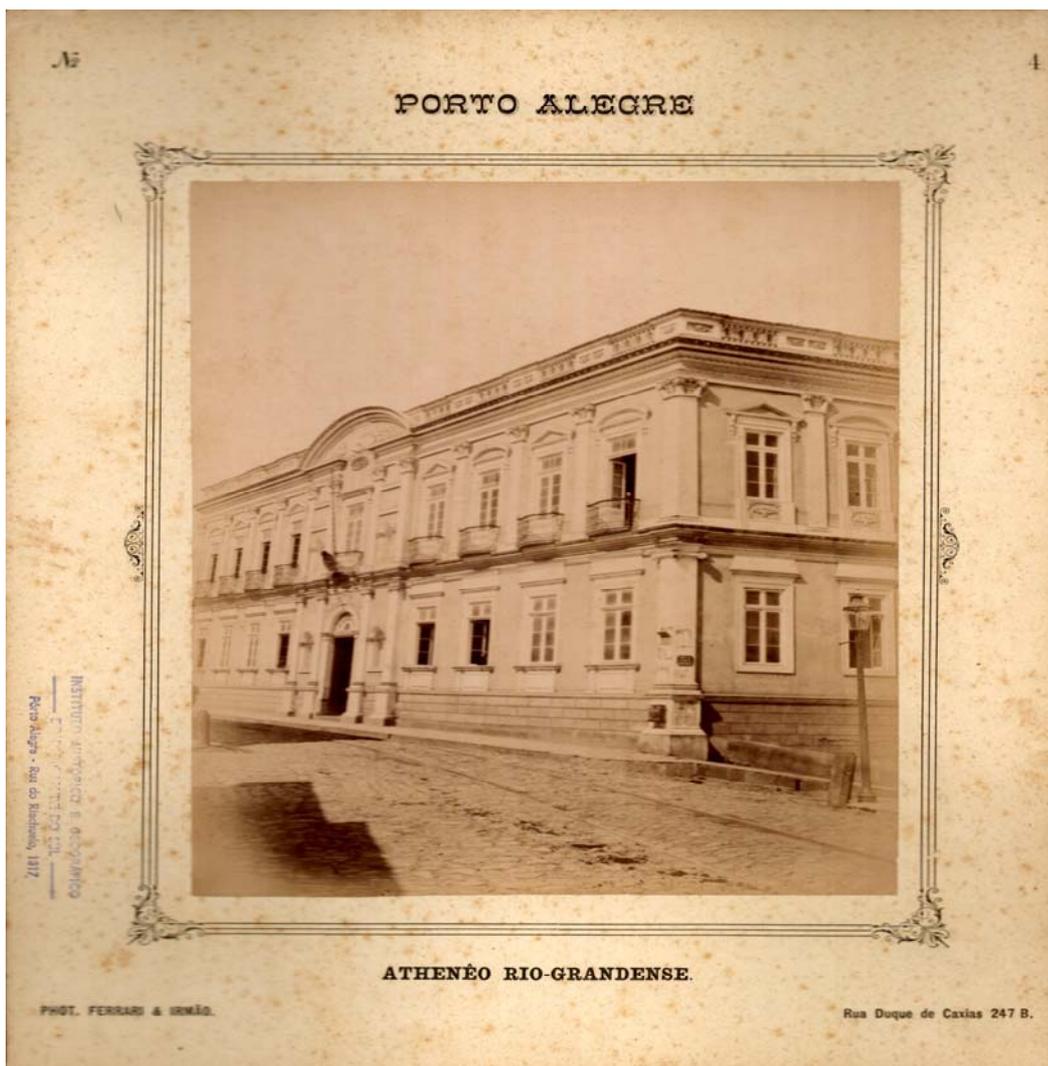


Figura 9: Ateneu Rio-Grandense

Fonte: Álbum de vistas de Porto Alegre. Photographia Ferrari & Irmão. IHGRGS.

Desde o fechamento do Ateneu Rio-Grandense, em 1873⁴¹, não funcionava nenhum estabelecimento público destinado à instrução secundária, sendo ela, somente ministrado nos diversos Colégios Particulares. A leitura das aprovações nos exames preparatórios, na ótica de Azevedo Castro: “o que esperaríamos em relação ao reerguimento do ensino secundário público, quando as próprias autoridades públicas declinavam de um maior empenho, parecendo ou deixando transparecer certa acomodação quanto ao destino do mesmo” (FALA, 1876, p.22). Para ele, o ensino secundário é vantajosamente ministrado nos estabelecimentos particulares.

⁴¹ De acordo com a Lei 882, de 5 de maio de 1873, e por Ato da Presidência da Província de 16 de maio desse mesmo ano, o curso secundário do Ateneu foi suspenso.

Essas questões também não passam despercebidas do Diretor da Instrução Pública, Adriano Nunes Ribeiro, que em seu Relatório busca uma adequação do ensino público ao modelo de educação vigente. Considera necessário o restabelecimento do ensino secundário do Ateneu, modificando-se, porém, o seu programa de maneira à nele poderem habilitar-se, não só os que pretendem a matrícula nos cursos superiores, mas também os que desejam seguir a vida industrial ou dedicar-se ao comércio. Informa-nos ainda que a instrução secundária é dada em estabelecimentos particulares, dos quais os mais notáveis são: o Ginásio S. Pedro, o Instituto Brasileiro, o Colégio Souza Lobo e o Colégio Vert, em Porto Alegre; em Pelotas, o Colégio Sul Americano, e em São Leopoldo, o dos Jesuítas (RIP, 1883, p.8-9, anexo a FALA de 1883).

Contudo, as críticas mais violentas e talvez pertinentes foram feitas pela Diretoria Geral da Instrução Pública, na pessoa de Graciano Alves de Azambuja:

Entre nós, desde muitos anos, a instrução pública não é mais do que uma máquina de guerra ou uma fonte de favoritismo. Na mão dos partidos que se alternam na administração da Província, ela é um instrumento de perseguição contra os vencidos e um meio de patronato em favor dos dominadores. [...] O ano de 1882, ai está fresco ainda e assinalado na memória de todos. Em um só ano um pessoal de 300 professores teve 72 remoções e 134 licenças! É quase inacreditável. (DGIP, 1883, p.36-37).

Dentro dessa estrutura, acentuava-se cada vez mais a falência do sistema secundário público de educação, tornando-se irreversível o domínio dos estabelecimentos particulares. O poder público perdia o poder de controle e fiscalização dos Colégios particulares⁴².

Na opinião de Graciano Alves de Azambuja (DGIP, 1883, p.36): “os mapas escolares que apresentam, os atestados de freqüência que exibem, fraquíssima, quase nenhuma confiança inspiram”. Contudo certos dados fornecidos por alguns Diretores invalidam essa afirmação, um dos “mapas”, fornecidos pelo Diretor do Colégio S. Pedro, José Vicente Thibaut, é bastante esclarecedor.

⁴² Sintomático foi o caso do professor particular Apolinário Porto Alegre, que acabou sendo multado pelo Inspetor José Bernardino da Cunha Bittencourt, por negar-se a fornecer qualquer informação. (RIGIP, 1873, p.13, anexo a FALA de 1873).

O número de alunos matriculados é de 67 alunos, todos menores de 18 anos; funcionam 7 aulas, sendo 3 do ensino secundário e 4 do ensino primário; em relação ao secundário, no primeiro ano freqüentaram 12 alunos, no segundo ano, 10 alunos e no terceiro ano 8 alunos, perfazendo um total de 30 alunos. Informa ainda que, em 1878, prestaram exame 72 alunos, sendo examinados nas seguintes matérias: latim, português, francês, inglês, história universal, história do Brasil, história sagrada, doutrina cristã, geografia, aritmética, escrituração mercantil, álgebra e geometria. O resultado foi considerado satisfatório, havendo apenas 10 alunos reprovados.

Arrola também o nome dos professores e as respectivas disciplinas que ministram. No meu entender observa-se um elevado número de disciplinas sob a responsabilidade de cada um, em média cinco disciplinas por professor. Por exemplo, o professor Carlos Dupont, leciona francês, história universal, geografia, aritmética, escrituração mercantil, álgebra e geometria (Mapa do Colégio São Pedro, 1879).

Desse modo, mesmo com a crítica contundente de Graciano de Azambuja, algumas exceções de longa data, ocorriam:

Pelos dados, aliás, incompletos que existem na secretária, remetidos por alguns delegados mais exatos no cumprimento dos seus deveres, ou obtidos pelos membros do conselho que foram encarregados da inspeção dos distritos literários, ou direta e espontaneamente remetidos por alguns diretores dos principais colégios do Rio Grande, como o Sr. Thibaut e José Morena, aos quais não posso deixar de neste momento tributar os meus elogios, não só por essa circunstância, como pela dedicação e zelo com que cuidam da educação da mocidade. (RIGIP, 1873, p.13, anexo a FALA, 1873).

Durante vários anos o prédio onde funcionou o Ateneu Rio-Grandense, fazia parte da estrutura urbana da cidade. A Planta da Cidade de Porto Alegre de 1906 (FIG.10), permite visualizar o imponente prédio de dois andares. Com o fechamento do Ateneu, durante vários anos continuou o prédio servindo de espaço para as aulas da Escola Normal.

No imaginário popular e nas representações das autoridades públicas, o prédio do Ateneu, nas primeiras décadas do século XX, ainda permanecia

presente na memória de todos. Nessa planta da cidade de Porto Alegre (FIG.10) de 1906, em plena hegemonia positivista, entre os diversos prédios arrolados como de certa importância, lá estava o Ateneu Rio-Grandense. Da esquerda para a direita, iniciando pelo prédio ao alto, temos: Monumento ao Dr. Júlio de Castilhos; Palácio das Chaves; Tesouro do Estado, Escola de Engenharia; Hospício São Pedro; Ateneu Rio-Grandense; Intendência Municipal; Igreja N.S. das Dores; Banco da Província; Palácio do Governo e Escola Militar. No centro à esquerda, Estátua do Conde de Porto Alegre. Entre os diversos prédios, temos três vinculados a educação, entre eles o vestuto sobrado onde no passado funcionou o Ateneu, ainda no mapa com a mesma denominação.

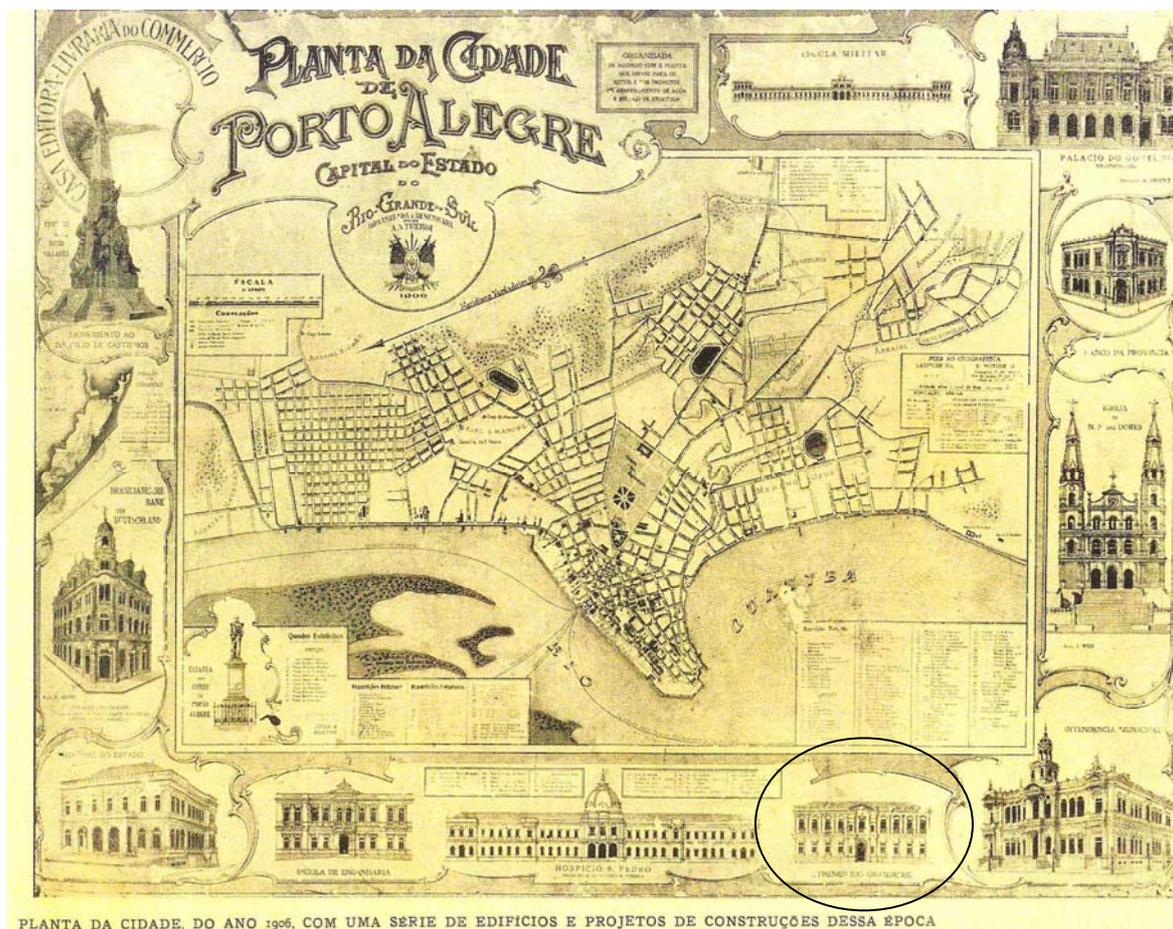


Figura 10: Planta da cidade de Porto Alegre (Prédio do Ateneu: assinalado)

Fonte: Porto Alegre: Biografia de uma Cidade. Couto e Silva. 1940.

1.4. OS COLÉGIOS PARTICULARES

As escolas particulares, de caráter confessional ou não, desde o período colonial sempre tiveram total liberdade de ensino⁴³. Somente com a Reforma Couto Ferraz (1854) pode-se falar, em uma tentativa de melhor controlar ou fiscalizar a iniciativa particular. O regulamento de 1854 no título IV regulava a competência desse ramo do ensino, estabelecia, em seu art. 99: “ninguém poderá abrir escola ou qualquer estabelecimento de instrução primária e secundária sem prévia autorização do inspetor geral”.

As medidas decretadas por Couto Ferraz, na interpretação de Haidar (1974), não foram ditadas pelo desejo de alijar a contribuição privada do campo da educação. Inspiram-se, ao contrário, na crença de que, garantida a qualidade da participação dos particulares, dever-se-lhes-ia confiar papel de grande relevo no desenvolvimento do ensino médio e elementar em todo o Império.

Os liceus provinciais, além de mal aparelhados e pessimamente administrados, não podiam competir em condições de igualdade com os colégios particulares, que se adequavam às demandas da época, ministrar um ensino que atendesse as necessidades dos alunos e que os capacitasse o mais rápido possível para os exames preparatórios. Pode-se acrescentar ainda, que via de regra, a qualidade do ensino ministrado nos colégios particulares era melhor que nas escolas públicas, desviando assim um expressivo número de alunos.

Em diversos relatórios dos Presidentes de Província nota-se perfeitamente a preocupação dos mesmos, assim como dos inspetores de ensino, com a supremacia e domínio incontestável dos colégios particulares.

Em seu Relatório o Presidente da Província Joaquim Antão Fernandes Leão (1859, p.25-26), mostra-se perplexo com essa disparidade: “freqüentam as aulas do Liceu vinte e oito alunos, mais três do que o ano passado. Surpreende que n’uma capital tão importante como esta pela sua população e desenvolvimento, a instrução secundária ofereça o insignificante algarismo de vinte e oito alunos”. Por outro lado aponta: “as aulas particulares de instrução

⁴³ Não se pode esquecer, que na época, tanto os estabelecimentos de caráter religioso como aqueles dirigidos por professores particulares ou régios, só podiam funcionar com autorização do Estado, ou seja, o poder de concessão era das autoridades públicas.

secundária são em número de 50, pertencendo 44 ao sexo masculino, e 6 ao feminino. O número dos alunos que as freqüentam de um e outro sexo, é de 252”.

Quadro 4

Instrução secundária particular (número de aulas e alunos)

MUNICÍPIOS	Instrução Secundária		Instrução Secundária	
	Número de aulas		Número de alunos	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Porto Alegre	19	6	128	30
Rio Grande	10	-	35	-
Pelotas	15	-	59	-
Total	44	6	222	30

Fonte: RPP de 1859, p.28.

Isso leva o Inspetor Geral, Dr. Luiz da Silva Flores, a exclamar: “estamos inundados de colégios particulares” (RIGIP, 1859, p.4, anexo ao RPP, 1859). Em mapa anexo (RPP, 1859) arrola as aulas do Liceu: latim 13 alunos, francês 15, alemão 4, desenho 7, inglês 10, geometria 15 e geografia e história 8, num total de 72. Nesse relatório, não são indicados os nomes dos colégios, nem quem eram os diretores.

Qual seria, nesse momento histórico, o número de estabelecimentos particulares de ensino médio? Quem seriam os seus professores? Que alunos freqüentavam os colégios? Onde preferencialmente se localizavam? São perguntas que parcialmente tentaremos responder.

Como seriam as relações entre mestres e discípulos, como eram ministradas as aulas, como se caracterizava o espaço físico, o que era ensinado. Esse universo foi perfeitamente reproduzido por Azevedo (1884), quando descreve a aula do professor Antônio D’Ávila. Esse era o modelo vigente na primeira metade do século XIX.

Um relato preñado de riquezas e detalhes da situação educacional no século XIX em Porto Alegre nos é proporcionado por Felicíssimo Manoel de Azevedo, antigo aluno de Antônio Álvares Pereira Coruja. De uma maneira intimista o autor nos convida a conhecer uma aula da época, no caso a de Antônio d'Ávila:

Penetremos na aula.

No vão, que fica entre a porta e a janela, está uma pequena mesa, um pouco afastada da parede para dar lugar a uma poltrona com assento de sola, onde se acomoda o professor. Por detrás do professor, pendente da parede, está uma cruz de madeira pintada de preto, que é como que o símbolo da escola. A esquerda da sala vêm-se três ordens de bancos à moda dos circos de cavalinhos ou de rinhas de galos (em anfiteatro), onde se sentam os meninos, sendo os maiores no primeiro banco e os outros nos bancos superiores, guardadas as gradações de adiantamento. À direita vê-se um grande banco, tomando quase todo o comprimento da sala, com altura suficiente para servir de escrivaninha, e a par dele outro da mesma extensão e com altura proporcionada a nele se assentarem os meninos quando escrevem. Por detrás da sala da aula, em um quarto, com uma janela para a área, há igualmente dois bancos e uma mesa. Forma esta peça uma outra aula de estudos secundários, latim e francês, cujos alunos são em número de três ou quatro. (AZEVEDO, 1884, p.157-158).

Sutilmente nossa caminhada pelos meandros da escola continua. Agora temos a descrição do método de ensino, a cada aluno é distribuído um pedaço de papelão, onde consta o abecedário. Do mesmo modo, sobre pedaços de papelão são distribuídos aos meninos, cartas de nomes, em letra de mão. Quando dominam toda a escala das cartas passam à leitura da doutrina cristã. Azevedo deixa bem claro que “a doutrina cristã forma a base da instrução” (AZEVEDO, 1884, p.158).

Assim de etapa em etapa vão galgando a escada do saber, da doutrina cristã passam a ler trechos do Velho e Novo Testamento, bem como sentenças dos tribunais judiciários. Somente após toda essa formação estão aptos a receberem a ambicionada “Cartilha do Padre Ignácio”, texto não mais manuscrito, mas sim impresso.

Embora a aula abrisse às sete horas e meia, o professor só chegava às oito. Ao entrar no recinto todos tinham que se levantar e saudar o mestre com “Bons dias”. Depois de sentar em sua cadeira, “com a gravidade de um soberano”, com um sinal indicativo, permite então aos alunos sentarem-se (AZEVEDO, 1884, p.160).

Descrevendo em detalhes o cotidiano do espaço da sala de aula, essa tem início “pela leitura, que é cantada”. A aula é dividida em quatro decúrias, tendo cada uma um discípulo mais adiantado para auxiliar os outros. Existe ainda um decurião-mor, que tem uma “autoridade absoluta” sobre toda a classe e que substitui o professor em caso de emergência (AZEVEDO, 1884, p.160).

Acompanhando o progresso educativo dos alunos percebe-se que o fim almejado por parte deles é atingir o ensino médio. Cursar o primário é uma decorrência natural da exigência para dominar os códigos do “bom saber”, o primário funciona para a elite como trampolim de acesso ao secundário. Neste grau de ensino as relações construídas entre discípulos e mestre são bem diferentes das anteriormente relatadas. Fica claro, como revela a expressão de Azevedo (1884): “Aqui a sua natureza se transforma”, essa referência é em relação ao comportamento do professor perante a turma.

Durante um bom período, não existiu na estrutura do ensino, uma separação tão nítida e perceptível entre os dois níveis, mormente em relação ao currículo. Podemos observar essa assertiva no relatório do Diretor do Liceu D. Afonso, Vicente Zeferino Dias Lopes:

A Instrução secundária na Província era dada em aulas criadas em diversas localidades, conjuntamente com a primária sob a denominação de instrução pública, até que a Lei Provincial n. 47 de 13 de maio de 1846, determinou que as aulas de Francês, Geometria, Latim e Filosofia, ficassem pertencendo à classe de instrução secundária [...]; e a de n. 52 de 23 de Maio do mesmo ano, mandou reunir em uma só casa aquelas referidas aulas e mais as de História, Astronomia, Inglês, Desenho, Taquigrafia e Música, novamente criadas [...]. Separada deste modo à instrução secundária da primária, o artigo 1º da Lei Provincial n. 52 de 23 de Maio de 1846 criou o Liceu D. Afonso. (RDL, 1870, p.8).

Conseguindo concluir todas as etapas do ensino de primeiras letras, ou seja, tendo o domínio do ler, escrever e contar, conhecendo a doutrina cristã, estava-se apto a atingir o que para muitos era o fim de uma relação permeada de castigos, submissões, aviltamentos. Agora eram alunos do ensino médio, algo sonhado e acalentado por muitos, mas acessível a poucos.

Outro detalhe importante é a descrição feita de uma aula de ensino médio, de acordo com o memorialista, nesse novo espaço, a natureza do professor se transforma:

Visitemos agora a sua aula de latim e francês. A saída do último discípulo da escola primária, às onze horas da manhã, aparece o professor no quarto, que já descrevemos, dando aos alunos uns – Bons dias, senhores; feito o que toma lugar na cabeceira da mesa, ficando os discípulos assentados no banco em frente à mesma. É chamado cada um por sua vez. Depois da lição da artinha⁴⁴ (de cor) faz ele diversas perguntas de gramática que o discípulo vai respondendo entre o temor e a esperança de acertar. O professor principia mansamente a sua explicação procurando fazer-se bem compreendido; mas se o discípulo, baldo de inteligência fácil, não compreende logo a explicação dada, começa o professor sem demora a inflamar-se, gritando loucamente e acabando as mais das vezes pela aplicação de alguns bolos.

Amansa-burros além do francês, em que não era forte, conhecia bem a língua latina estando bastante familiarizado com os clássicos. Traduzia mimosamente os poetas latinos como Virgílio, Horácio, Ovídio, etc. Teve o prazer de apresentar excelentes discípulos em latinidade que traduziam facilmente os melhores livros clássicos. O seu curso de latim era feito em cinco anos. (AZEVEDO, 1884, p.162).

Por sua vez, Antônio Álvares Pereira Coruja, nos legou uma descrição minuciosa da aula de latim do Padre Tomé Luiz de Sousa, a qual podia dividir-se em três sessões: a primeira, preparatória; a segunda, disciplinar; e a terceira, a aula.

Quanto à primeira, ou seja, a preparatória, Coruja (1996, p.85) esclarece: nessa sessão uns estudavam, outros combinavam as lições, outros colavam, outros falavam da vida alheia e da própria, outros ainda jogavam o “jogo

⁴⁴ Refere-se ao livro de Antonio Pereira, “Novo Método da Gramática Latina” conhecida como “artinha”.

das pedras”, ou atiravam pedras “lomba abaixo”, ou ainda atiravam pedras nos “discípulos do Amansa”.

Na segunda sessão, a disciplinar, relata Coruja:

Um quarto de hora antes da designada para as lições, o padre mestre abria a porta da sala; e esta era de toda a simplicidade, contendo só o essencialmente necessário: bancos de encosto, cadeira junto à parede entre as duas janelas, para assento do padre mestre, e defronte desta uma pequena mesa com gaveta em que se guardavam as seletas e o tinteiro; e nas paredes até certo tempo cinco grandes mapas geográficos pendentes [...]. Aberta a porta da aula, começavam a entrar os estudantes ou sós ou em grupos de dois, três, ou mais. [...] Havia também um Cabo-Regente [...] que não consentia barulho nem controvérsias. Às vezes fazia exercícios militares; por exemplo: - Tudo (sic) de joelhos; e todos se ajoelhavam; Dedo para o ar; e todos levantavam o dedo; Levantar, e todos se levantavam; Assentar, e todos se assentavam; Estudar, e todos estudavam ou fingiam estudar; e aí daquele que não obedecesse à voz; uma varinha de marmeleiro ou junco o fazia obedecer. (1996, p.86).

Por fim, a terceira sessão, isto é, a aula de latim propriamente dita: “lições de cor, argumentos denominativos e linguagens, lições de tradução, argumentos de atrasados, temas duas vezes por semana, e de seis em seis meses algumas palmatoadas em número ímpar de 1, 3 e 5” (CORUJA, 1996, p.88).

Ao término das aulas, informa Coruja (1996, p.88), uns iam para casa, outros iam lavar-se no riacho, outros às pitangas (no tempo delas, segundo o memorialista), e outros, finalmente, iam comprar e comer na venda do Manoel Biribiri.

Compulsando diversos relatórios, almanaques, jornais da época, depoimentos, relatos, entre outras fontes, buscamos esboçar um quadro aproximativo da estrutura educacional do século XIX relativo aos colégios. Com certeza teremos lacunas, pois os dados relativos a esse século nem sempre são completos.

O Relatório de Francisco de Assis Pereira Rocha de 1862 é extremamente esclarecedor em relação à situação educacional da Província. Em anexo apresenta um quadro dos Colégios (cidade onde funciona, nome dos diretores, número de alunos, se masculino ou feminino), etc. Quanto a Porto

Alegre, os Colégios que funcionam são os seguintes: Sebastião Coitinho de Sant'Ana, com 96 alunos; Fernando Ferreira Gomes, com 153 alunos; Eudoro Brasileiro Berlinck, com 81 alunos; e o de Carlos Hoeffler, com 77 alunos. Nos quatro educandários são ministrados tanto aula para o primário como para o secundário. Quanto aos Colégios femininos temos: Rita Cândida de Menezes Souto Maior, 43 alunas; Emília Gonçalves de Mesquita Ferrugem, 58 alunas; Laurinda Leopoldina de Figueiredo Lobo, 83 alunas; Joaquina da Natividade Cotta, 24 alunas; Maria Dionísia de Souza, 13 alunas.

Desses, salienta-se o Colégio Gomes⁴⁵, não apenas pelo número elevado de alunos, como por ser o estabelecimento preferido da elite sul-riograndense. Estava localizado na então Rua da Igreja, atual Duque de Caxias. Inicialmente Fernando Gomes abriu uma Aula de Instrução Elementar, “o preparo do mestre”, “sua dedicação inextinguível”, “o método com que dirigia a educação intelectual dos discípulos”, contrastando com a “brutalidade e selvageria” então em voga nas escolas, logo desperta o interesse da elite da capital. Desse modo, em pouco tempo, “a modesta” Aula de Instrução Elementar transforma-se no renomado Colégio Gomes, funcionando até 1878 (MAXIMILIANO, 1897, p.197).

Fernando Ferreira Gomes nasceu em Porto Alegre em três de maio de 1830, falecendo em 28 de dezembro de 1894⁴⁶. Estudou os preparatórios no Rio de Janeiro. Professor em Vassouras, Rio de Janeiro entre 1849 e 1852. Em Porto Alegre a partir de 1853 fundou e dirigiu o Colégio Gomes. Mesmo tendo fechado o seu educandário, continuou lecionando em outros Colégios. De acordo com Aquiles Porto Alegre (1917, p.68-68), o professor Gomes era daqueles mestres que podia substituir o professor que faltava sem prejuízo para o ensino, qualquer disciplina.

⁴⁵ Sobre a obra e vida do autor, consulte-se: Villas-Bôas (1974), Martins (1978), Tambara (2003). Para um depoimento permeado de sensibilidade e carinho, fruto das suas memórias leia-se, Porto Alegre (1916). Sobre a vida e o papel desse educador, consulte-se: Ribeiro (2007).

⁴⁶ O memorialista Aquiles Porto Alegre (1917, p.69) informa data diferente quanto ao falecimento, registrando a data de 28 de dezembro de 1896. Do mesmo modo, em seu Álbum, Reis registra o mesmo dado de Aquiles Porto Alegre. (1905, p.194).

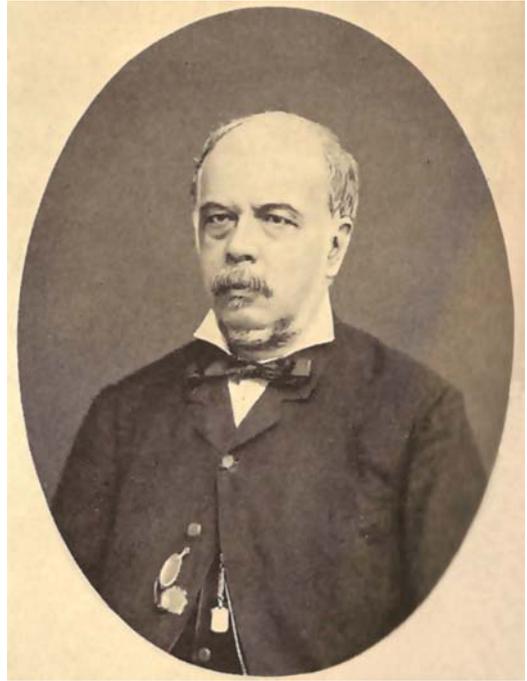


Figura 11: Fernando Ferreira Gomes

Fonte: Anuário do R.G.S. para o ano de 1898.

De acordo com Carlos Maximiliano, o Colégio Gomes foi o primeiro educandário no Rio Grande do Sul a ter um curso completo de preparatórios. “Chegou a contar um número considerável de alunos externos e 95 pensionistas (o que nem antes nem depois dele conseguiu ter nenhum outro estabelecimento de instrução em Porto Alegre)” (1897, p.197).

Um depoimento da época, fornecido por Aquiles Porto Alegre (1922, p.70-71), nos revela aspectos da educação no século XIX, como ainda fornece um panorama do Colégio Gomes:

Por esse tempo (refere-se à década de 1860), [...] estudava-se de verdade, com um ou outro livro. Não se ia para a escola levando debaixo do braço uma prateleira de livraria que custou os olhos da cara dos pais. O estudo era sério, metódico e proveitoso. Naquela época os exames revestiam-se de certa solenidade. Não eram feitos à capucha, sem ruído e sem aparato como agora.

No Colégio Gomes, onde aprendi, o ato dos exames era solene. Lá ia o Bispo D. Sebastião, Monsenhor Pinheiro, o Cônego Francisco, o Arcediago Dias Lopes, o padre Agnello, que aos sábados, ia ensinar a doutrina cristã, o Dr. Ciro Pedrosa, o Major Diogo Cardoso, o Dr. Augusto Galvão, e o Dr. Laurindo Rabello [...].

Numa de suas obras, Aquiles Porto Alegre (1917, p.68), deitou leves pinceladas sobre o papel desempenhado por Fernando Ferreira Gomes na formação da juventude gaúcha. Para Aquiles, que foi seu aluno, o Professor Gomes era: “calmo, tolerante e refletido, só excepcionalmente perdia a paciência”. Além do mais, “ninguém o excedia em competência”, era afetuoso, mas também sabia ser enérgico caso fosse necessário.

Diversos foram os discípulos que passaram por suas mãos, Aquiles Porto Alegre (1916; 1920), lembra entre outros: o Marechal Bibiano Sérgio de Macedo Costallat, Dr. Graciano Alves de Azambuja, Dr. Júlio de Castilhos, Dr. Ernesto Alves de Oliveira, Dr. José Caetano Pinto, Simplicio Ignácio Jacques, Dr. Vasco Pinto Bandeira, General Olavo Ottoni Barreto Viana, Dr. Carlos Rodrigues Chaves, Gaspar Pinto Fróes de Azevedo, Protásio Alves, Almirante Alexandrino de Alencar, Antonio Francisco Velho Júnior, Ulisses José da Costa Cabral.

Em uma de suas últimas cartas, de 15 de fevereiro de 1932, Protásio Alves, recordava com saudade de diversos colegas seus do Colégio Gomes, mencionando em ordem alfabética treze dos estudantes, que ainda estavam vivos, todos com mais de setenta anos: Alcides Lima, Antônio Alves (o Sansão, irmão do Ernesto), Ataliba Valle, Emílio Gomes, Eurico de Andrade Neves, João Birnfeld, João Daudt, J.F. de Assis Brasil, Matias José Velho, Olimpio Coelho Leal, Protásio Antonio Alves, Saturnino Paiva e Sílvio Rangel. Júlio de Castilhos, Barros Cassal e Ernesto Alves de Oliveira, que na ocasião já tinham falecidos, eram da mesma turma (CAMPOS e AZEVEDO, 2006, p.39).

Por sua vez, outro de seus alunos, João Daudt Filho (1938, p.74), deixou registrado em suas memórias a lembrança do “saudoso” e “grande educador”:

Sua figura austera e ao mesmo tempo cheia de bondade impunha-se ao respeito e à veneração de seus alunos. Um simples pssiu acompanhado de um gesto imperativo do indicador, era suficiente para estabelecer ordem e silencio absoluto entre os rapazes. [...]. Além de tudo era profundo conhecedor das disciplinas do seu curso de preparatórios. Na falta ocasional do professor de qualquer matéria, ocupava ele a cadeira e suas lições eram modelares, de clareza e erudição. Seu método de

expor com exemplos concretos e em linguagem facilmente acessível, impressionava fortemente os alunos.

Era profundo nas línguas então exigidas no curso de preparatórios - português, latim, inglês e francês, - bem como em matemática, geografia e cosmografia. Geometria no espaço era ensinada por meio de figuras por ele mesmo talhadas em pedaços de sabão. Suas aulas de cosmografia eram dadas à noite, para demonstrações ao vivo apontando as constelações, indicando os nomes e as posições dos corpos celestes.

No resgate memorialístico, João Daudt arrola diversos discípulos: Assis Brasil, Júlio de Castilhos, os irmãos Homero e Álvaro Batista, Ernesto Alves, Barros Cassal, Protásio Alves, Aureliano Barbosa, Alcides Lima, o Almirante Máximo Gomes Ferraz, Campos Cartier, o médico Dr. Dioclecio Pereira da Silva, o distinto engenheiro Dr. Ataliba Valle, o Dr. Carlos Maximiliano, Ministro do Supremo Tribunal Federal.

Tanto para os contemporâneos da época, assim como para as autoridades públicas, o ensino particular era superior ao ensino público. O Colégio Gomes, não apenas era o preferido da elite porto-alegrense, como se tornou modelo para os demais. No artigo “O professor Fernando Ferreira Gomes”, Carlos Maximiliano (1897, p.199), nos fala que o exemplo do professor “frutificou esplendidamente”, a partir dessa época, a iniciativa particular foi muito além da ação oficial. “Em vez dos antigos institutos acanhados e retrógrados, surgiram em Porto Alegre vários Ateneus completos e modernos. Pulularam escolas muito superiores as do Governo do Rio Grande, que foram sempre descuidadas e politiqueiras a respeito da instrução pública”.

Era bastante comum os Colégios particulares utilizarem reclames nos principais jornais da Província com o intuito de cooptar os alunos. Uma das questões normalmente presente era arrolar os predicados dos professores, sua origem e sua formação. Informavam os níveis de ensino; que tipos de alunos eram aceitos; se no estabelecimento existia ensino apenas masculino, ou ainda feminino; etc. Nesse sentido, encontramos inúmeros anúncios tanto nos jornais, como em almanaques e revistas da época, vejamos:



Figura 12: Reclame do Colégio Rio-Grandense

Fonte: Almanaque de Alfredo Ferreira Rodrigues para 1898 (Anúncios).

O Colégio Rio-Grandense, afamado educandário estabelecido na capital da Província em 1870, foi originalmente criado pelos irmãos Apolinário e Apeles Porto Alegre, conjuntamente com Vasco de Araújo e Silva. De 1876 em diante a direção desse Colégio ficou a cargo de Apeles Porto Alegre, visto que, nesse ano, Apolinário Porto Alegre, com Hilário Ribeiro fundam o Instituto Brasileiro.

Antigo aluno do Colégio Gomes, Apolinário Porto Alegre (1844-1904), educador, poeta, historiador, crítico, contista, em 1867 funda o “Colégio Porto Alegre”. Em 1870, junto com seu irmão Apeles Porto Alegre e Vasco de Araújo e Silva, abrem o “Colégio Rio-Grandense”. Posteriormente, funda o educandário “Instituto Brasileiro” em parceria com Hilário Ribeiro. Membro do Partenon

Literário escreveu assiduamente na imprensa da época. Deixou publicados diversos trabalhos, nos mais variados assuntos.

Por sua vez, Apeles José Gomes Porto Alegre (1850-1917), além da direção do Colégio Rio-Grandense, foi professor dos Colégios “Instituto Brasileiro”, “Souza Lobo” e “Luis Kraemer”. Jornalista, educador, contista. Membro do Partenon Literário publicou diversos artigos, entre eles o ensaio: “Ensino Livre”, II série, 1875 (72-82).



Figura 13: Apeles Porto Alegre

Fonte: Álbum de Reis, 1905.

Em 1880, o corpo docente desse estabelecimento de ensino, estava constituído dos seguintes professores: Apolinário Porto Alegre, português, francês, geometria, retórica e poética; Cônego José Gonçalves Viana, latim e filosofia; Frederico Fitzgerald, inglês; Luís Kramer Walter, alemão; José Caetano de Faria, aritmética, álgebra e geometria; Apeles Porto Alegre, história geral e do Brasil (DOCCA, 1954, p.413-414).

Em 1892, trabalhavam no Colégio Rio-Grandense, os seguintes docentes: Agostinho de Menezes Freitas, Apeles Porto Alegre, Diedrich Schröder, Marcos Avelino de Andrade, José Luiz Ferreira, Dr. José Gonçalves Viana, Ricardo Albertazzi, Dr. Francisco Sergio de Oliveira, Veríssimo da Rosa e Ariovaldo Pinheiro (REGULAMENTO DO COLÉGIO RIO-GRANDENSE, 1892).

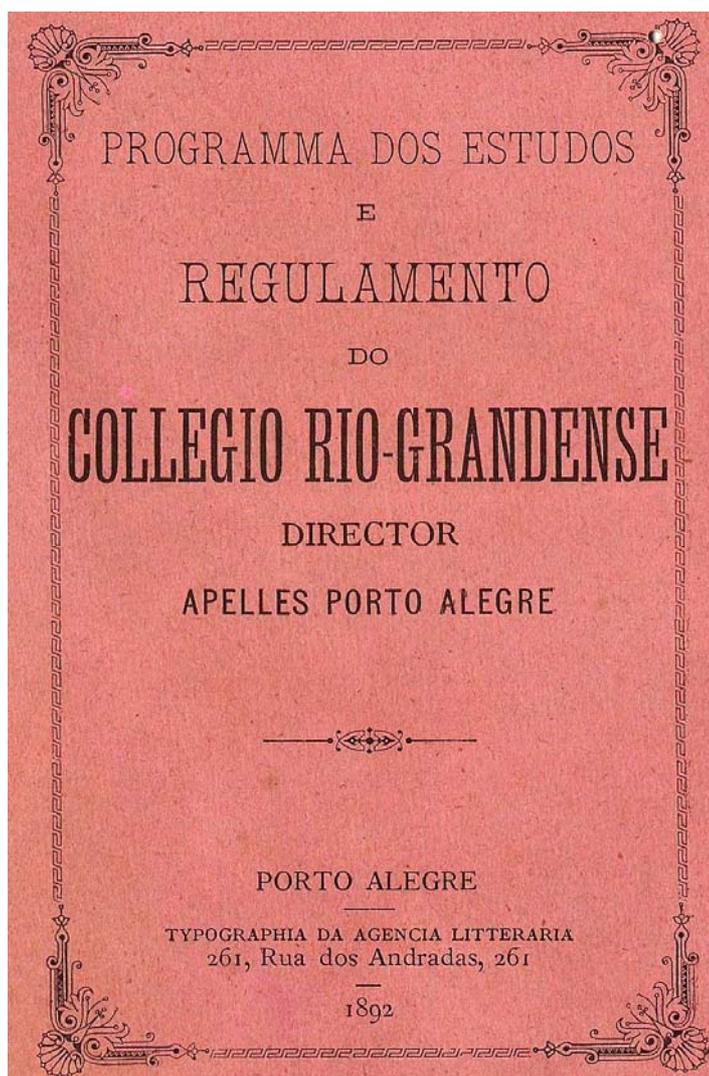


Figura 14: Regulamento do Colégio Rio-Grandense

Fonte: Arquivo do autor

Os diversos colégios particulares adotavam uma política extremamente agressiva na busca de alunos, além disso, eram práticos nos seus objetivos, isto é, visavam um ensino que propiciasse aos estudantes serem aprovados nos exames preparatórios, nada mais, nada menos, do que isso. Sem floreios, sem

perda de tempo e desperdício de um vasto e amplo rol de disciplinas ofertado pelo Liceu. Além do mais, muitos dos Colégios tinham o internato, o que facilitava a vida de muitos pais.

Em seus regulamentos, arrolavam o nome dos professores, o programa (primário e secundário), custo (internos e externos), condições de funcionamento, etc.

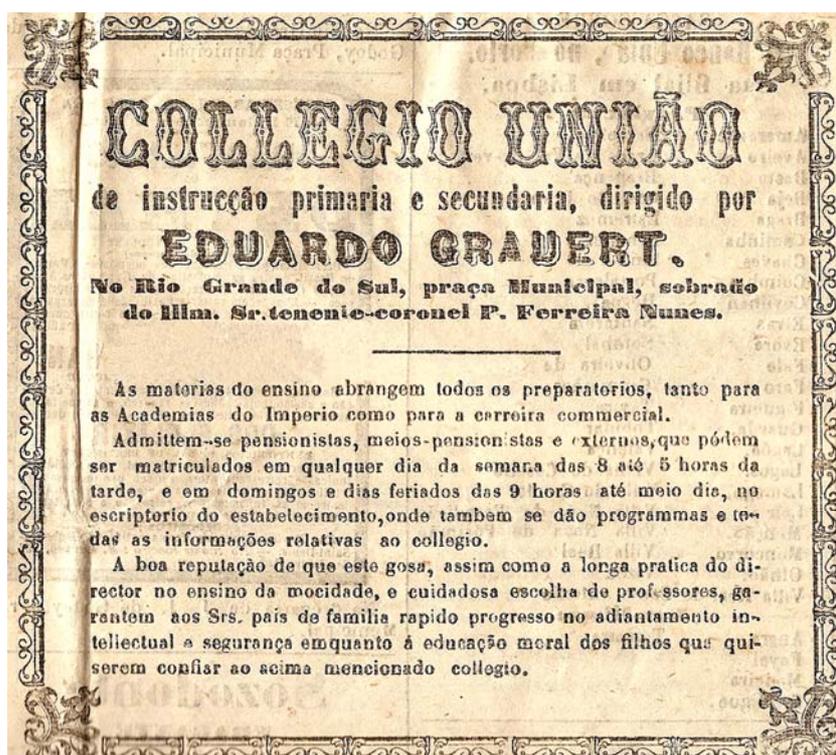


Figura 15: Reclame do Colégio União

Fonte: Jornal “Diário do Rio Grande”, 22.09.1867, Rio Grande.

Nessa busca pelos alunos, os reclames e esclarecimentos na imprensa eram utilizados a exaustão. O Colégio União, não apenas estampava vastos reclames, como entrava em minúcias sobre o funcionamento do Colégio. Arrolando, por exemplo, o plano dos estudos para a instrução secundária:

O curso do ensino secundário é feito em quatro classes, sendo as matérias de ensino as seguintes:

IV Classe: português, francês, aritmética, geografia, física, história pátria, caligrafia;

III Classe: português, francês, inglês, aritmética, geografia política, história pátria;

II Classe: francês, inglês, latim (gramática e Cornélio), alemão, geografia, matemática, aritmética superior, álgebra, escrituração mercantil;

I Classe: francês, inglês (conversação e correspondência, etc.), latim (Salústio e Virgílio), alemão, história universal, geometria, trigonometria, retórica e filosofia.

Pensões ou mensalidades. Devem ser pagas adiantadas por trimestres:

Pensionista: 100\$000; Meio-pensionista: 60\$000; Externo: 30\$000 (DIÁRIO DO RIO GRANDE. Rio Grande, 12. 01.1866).

Diversos desses estabelecimentos de ensino possuíam o curso primário e secundário, além de serem ministrados para meninos e meninas, caso do Colégio de Ivo Afonso Corseuil e Cecília Corseuil Du Pasquier, conforme descrito no reclame.



COLLEGIOS
IVO APONSO CORSEUIL
CURSO PRIMARIO E SEGUNDARIO
Rua Marechal Floriano, ns. 194, 196 e 198 (Porto Alegre)

Este collegio, vantajosamente conhecido, prepara alumnos para o commercio, empregos publicos, admissão em cursos superiores, tendo já regular numero de alumnos dado entrada em diversas academias do paiz.

Aceitam-se externos, semi-pensionistas e numero limitado de pensionistas, **menores de 14 annos**, garantindo-se bons cuidados materiaes, boa hygiene, vida de familia e educação esmerada.

Cecilia Corseuil Du Pasquier
CURSO PRIMARIO E SEGUNDARIO PARA MENINAS
EXTERNATO
AULAS ESPECIAES DE COSTURA, CÔRTE E BORDADOS
Rua Marechal Floriano n. 182 A

Figura 16: Reclame dos Colégios Corseuil

Fonte: Almanaque de Alfredo Ferreira Rodrigues para 1898 (Anúncios).

Outros estabelecimentos esclareciam ao público tratar-se de educandário unicamente feminino e procuravam por anúncios ressaltar as qualidades do mesmo. O Colégio Harmonia ressaltava a qualidade das professoras, o excelente nível educacional das mesmas, constituindo-se de fato numa “numerosa família”, que se empenha no “desenvolvimento progressivo de suas jovens educandas”, e complementava:

A diretora deste estabelecimento ao reinstalar o seu ano letivo, oferece aos respeitáveis pais de família o seu préstimo e serviços em qualquer dos ramos abaixo mencionados.

Primeiras letras, e gramática portuguesa; leitura, caligrafia, aritmética, doutrina, moral e civilidade cristã; trabalhos de agulha desde o ponto ordinário de costura, até bordados de relevo em matiz, e a ouro; francês, geografia, desenho, música e dança. Porto Alegre, 24.01.1856. A diretora, Rita Clara de Meneses Souto Maior. (DIÁRIO DO RIO GRANDE. Rio Grande, 28-29.01.1856).

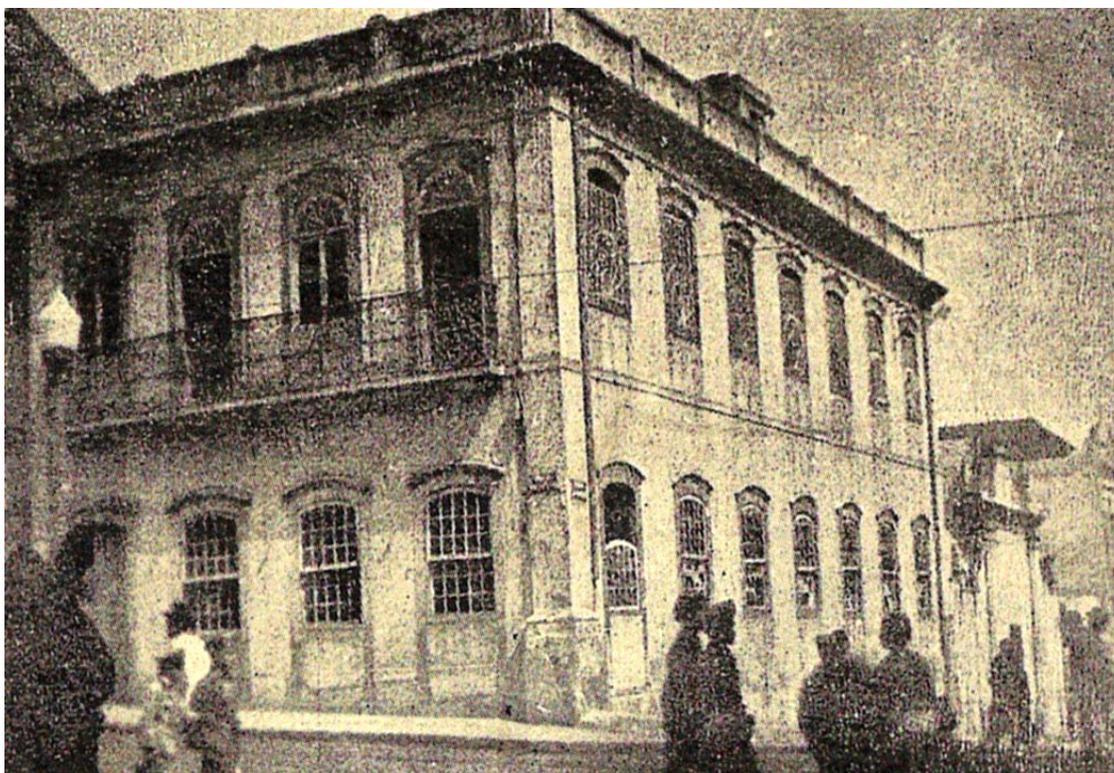


Figura 17: Prédio do Colégio Cecília Corseuil

Fonte: Porto Alegre: Biografia de uma cidade.

O Colégio Emulação, dirigido por José Ribeiro de Andrade e Silva, localizado na Rua da Alegria (atual General Vitorino), esquina da Rua Bragança (atual Floriano Peixoto), não apenas especificava os ramos de ensino (primário e/ou secundário), como o valor cobrado das mensalidades (instrução secundária): externos, 8\$000; meio pensionistas, 16\$000 e pensionistas, 32\$000. Seu corpo docente era constituído dos seguintes professores: Padre Mestre Francisco da Silva Carrão: francês e geografia; Prof. Guilherme Bradley: inglês; Prof. Clemente Wallau: alemão; Prof. Padre Mestre Francisco da Silva Carrão: latim; o diretor: comércio; Prof. José Gertum: desenho (A ORDEM. Porto Alegre, 22.06.1865).

Não apenas a competição entre o ensino público e privado era acirrada, como também existia a participação efetiva de professores particulares:

Carlos de Koseritz continua a dar lições particulares de alemão, francês, inglês, gramática da língua vernácula, aritmética comercial, escrituração mercantil, matemáticas, história e geografia, tanto em sua casa como em casas particulares.

Rua de Bragança n.17 esquina da Rua da Praia.

Preços: 12 lições mensais – 12\$000, 8 lições mensais -10\$000. Reunindo mais pessoas para a mesma lição haverá abatimento proporcional. (A ORDEM. Porto Alegre, 22.06.1865).



Figura 18: Retrato de Karl von Koseritz

Fonte: Parlamentares Gaúchos, 1996.

Não apenas como professor, mas acima de tudo como intelectual, Koseritz⁴⁷ teve uma participação ativa na intelectualidade rio-grandense. Foi escritor, jornalista, político, deputado, professor, agente da imigração. De maneira sucinta queremos registrar o seu papel enquanto educador. Em 1856, na cidade de Pelotas atua como professor do Colégio União, educandário dirigido por seu amigo Telêmaco Bouliech. Em 1857, transfere-se para Rio Grande onde passa a ministrar aulas no Colégio de Thibaut, além de fundar e dirigir o Ateneu Rio Grandense, nessa mesma cidade, instituição de ensino primário e secundário. Mesmo tendo conquistado fama e reconhecimento, em novembro de 1863, estando na direção do Ateneu, é acusado de “perverter a juventude”. Os jornais “Diário de Rio Grande” e “O Comercial”, durante meses abordaram o caso. Por sua vez, o “Echo do Sul”, de seu amigo Bernardino de Moura, sai em sua defesa. Reproduzimos abaixo o teor caustico do jornalismo da época, onde as acusações muitas vezes transcendiam o caráter político para atingir o caráter pessoal:

Consta-nos que o Sr. Zeferino José Soeiro tendo dois meninos seus filhos no célebre “Ateneu” de Carlos de Koseritz, ao saber dos escândalos e imoralidades que nele praticava o mesmo diretor, incontinentemente mandou seus filhos para o Colégio União, do qual é diretor o Sr. E. Grauert. Este exemplo é digno de seguir se, e põe a prova de muita honestidade os bons princípios, educação e moralidade do Sr. Soeiro. Oxalá fosse este exemplo imitado por outros pais, que responderam a cartas nas quais se pedia compaixão para o infortunado e perverso professor. (O COMERCIAL, Rio Grande, 13.11.1863).

Frente a tal situação e sofrendo perseguições, transfere-se definitivamente para Porto Alegre. Em 1864, torna-se porta voz dos imigrantes alemães, sendo mais tarde eleito deputado à Assembléia Provincial. Nem por isso deixou de estar vinculado ao ensino, pois como vimos no jornal “A Ordem” oferecia os seus serviços como professor particular.

Publicou diversos textos, sendo de caráter didático os seguintes trabalhos: “Resumo de História Universal composto para uso dos

⁴⁷ Sobre o autor consultem-se as seguintes obras: Rodrigues (1890); Cesar (1958); Carneiro (1959); Oberacker (1961); Dillenburg (1998).

estabelecimentos de instrução secundária da Província de São Pedro” (1856)⁴⁸, e o “Resumo de Economia Nacional” (1870).

A situação da educação secundária em Porto Alegre, em 1873, quando o Ateneu Rio-Grandense deixou de funcionar, era a seguinte: Colégios masculinos: **Colégio Gomes**, dirigido por Fernando Ferreira Gomes, situado na Rua Duque de Caxias; **Colégio Emulação**, dirigido por José Ribeiro de Andrade e Silva, Rua do General Silva Tavares nº. 130; **Colégio Rio-Grandense**, dirigido por Apolinário Porto Alegre, Rua Duque de Caxias nº. 196. Colégios femininos: **Colégio Minerva**, dirigido por D. Emília Gonçalves de Mesquita Ribeiro, Rua do General Silva Tavares nº. 130; **Colégio Santa Catarina**, dirigido por D. Rita Cândida de Menezes Souto Maior, Rua dos Andradas nº. 44; **Colégio Aplicação**, dirigido por D. Joaquina da Natividade Cotta, Rua do General Silva Tavares nº. 212; **Colégio Santa Maria**, dirigido por D. Amélia Alves da Cunha, Rua Duque de Caxias nº. 194; **Colégio Santa Cecília**, dirigido por D. Amália Carolina Ribeiro, Rua da Varzinha; **Colégio Nossa Senhora das Neves**, dirigido por D. Ana Francisca das Neves, Rua do Riachuelo nº. 331; **Colégio D. Maria Telscher**, dirigido pela mesma, Rua do General Andrade Neves (AZEVEDO LIMA, 1873, p.178).

Além desses, o Relatório do Inspetor Geral arrola: o Colégio do Padre José de Noronha Nápoles Massa, com 12 alunos; o de Clemens Wallau, com 98 alunos; o de Sebastião Coutinho de Sant’Ana, com 35 alunos; e Guilherme Wellington, com 50 alunos. Em relação ao número de alunos, o Colégio Gomes contava com 95 alunos, o Colégio Rio-Grandense com 74 e o Colégio Emulação com 92 alunos (RIGIP, 1873, quadro dos Colégios particulares).

Os dados publicados no Almanaque de Azevedo Lima (1873, p.178) ainda arrolavam as aulas particulares, sexo masculino: Clemens Walau, Rua dos Andradas nº. 485; Frederico Schultz, Rua do Senhor dos Passos; Henrique Staal, Rua do Senhor dos Passos; Honorato Folmann, Rua do Rosário; Arcediago Vicente Zeferino Dias Lopes, Rua Duque de Caxias nº. 261. Sexo feminino: D. Joana Amália Engel, Rua do General Barão do Triunfo.

⁴⁸ Preocupado com a falta de um compêndio para uso dos alunos, Koseritz (1856), toma para si a tarefa de editar um adaptado ao uso de sala de aula, assim elabora uma advertência ao texto: “O presente resumo, que hoje entrego as mãos do público, foi composto para uso dos meus alunos no Colégio União, estabelecido nesta cidade (Pelotas); observando porém a extraordinária falta que faz aos mais estabelecimento de Instrução secundária da Província, um compêndio qualquer de História Universal, decidi-me a fazer sair à luz este insignificante trabalho”.

Diversos eram os professores que ofereciam os seus serviços. De Belas Artes: canto, piano, e outros instrumentos, Carlos Bernardino de Barros, Rua da Misericórdia; desenho, Ângelo Francisco Ther, Rua do Senhor dos Passos e Theodoro Poetteke, Rua Bela nº. 21; música, Joaquim José de Mendanha, Rua Direita; piano, Carlos Enner, Rua do General Vitorino, Domingos de Campos Moreira Porto, Beco do Rosário, Francisco Nolasco Pereira da Cunha, Rua do Botafogo de Belas, Luiz Carolino de Sousa Leal, Rua Duque de Caxias, Luiz Grunwald, Praça Conde d'Eu, D. Maria Telscher, Rua do General Andrade Neves; piano e canto, D. Tereza Questa Rondelli, Rua dos Andradas; piano, canto e desenho, José Gertum, Rua do General Silva Tavares; piano e desenho, Francisco Viriato de Freitas, Rua do General João Manoel; piano e outros instrumentos, Lino Carvalho da Cunha e Silva, Rua do Riachuelo; piston e outros instrumentos, Feliciano Antonio Vieira; trompa e outros instrumentos, Candido Evaristo Pinto de Miranda, Rua do General Bento Martins nº. 6. De Línguas e Ciências; ensino de alemão: Clemens Walau, Rua dos Andradas nº. 485, Gustavo Grëiner, Rua do Riachuelo, Henrique Staal, Rua do Senhor dos Passos, Teodoro Poettcke, Rua Bela nº. 21; ensino de inglês: Frederich Fitz Gerald, Rua dos Andradas; ensino de inglês e alemão: Luiz Kraemer Walter, Rua do Riachuelo; ensino de francês e inglês: Padre João Nicolau Reutter, Rua General Silva Tavares; ensino de português: Vitorino José dos Santos Azevedo, Rua Duque de Caxias; ensino de português, francês e geografia: Sebastião Coutinho de Sant'Ana, Rua Duque de Caxias (AZEVEDO LIMA, 1873, p.198).

As elites no século XIX, além da formação clássica humanística, tinham um projeto de cultura voltado para o estudo das artes, destacando-se a música. Estudar piano, canto, violino, fazia parte dessa formação. Era comum na época o oferecimento dos serviços por parte dos professores. Diversos professores do Liceu ofereciam seus préstimos, como por exemplo: Clemens Walau, Vicente Zeferino Dias Lopes, Ângelo Francisco Ther e João Nicolau Reutter. Os professores dos colégios também ofereciam seus serviços, entre outros temos: Frederico Fitzgerald, oferecendo seus serviços para o inglês, e Luis Kraemer Walter, para o inglês e o alemão, ambos eram professores do Colégio Rio-Grandense.

Esse quadro reflete uma realidade que as autoridades muito criticavam, muitos alunos não tinham interesse em cursar um longo e cansativo curso seriado como era o caso do Liceu D. Afonso, com seis anos de duração, com uma

diversidade de matérias, onde diversas delas não eram cobradas nos exames preparatórios. Preferiam sim, cursar muitas vezes os colégios, que em geral tinham quatro anos de duração, que os preparavam adequadamente e num prazo menor para os exames preparatórios. No geral, as disciplinas requeridas nesses exames⁴⁹ eram: língua portuguesa, latim, francês, inglês, matemáticas, história e geografia, e filosofia (FALA, 1875).

Até 1837, quando foi criado o Colégio de Pedro II, o ensino secundário no Brasil limitava-se, com já vimos, a aulas dispersas de algumas matérias, latim, francês, filosofia, retórica, geometria, mesmo teologia, professadas sem nenhuma idéia de seriação, lógica ou sistema. (VERÍSSIMO, 1900, p.14).

Frente a essa realidade, mesmo com a criação do Colégio de Pedro II, que deveria servir de modelo, a situação das Províncias pouco mudou, “mais ou menos sobre o modelo do Colégio de Pedro II, com menos matérias e menos sistema e espírito de seriação, criaram as principais províncias liceus de ensino secundário” (VERÍSSIMO, 1900, p.16). As razões desse modelo estavam fundamentadas nas práticas vigentes dos exames preparatórios.

Os exames de preparatórios, que até 1873 só se faziam nas cidades onde houvesse escolas superiores, Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e Pernambuco, passaram desde o ano de 1874, por um decreto de outubro daquele ano, a se fazerem também nas províncias. Esta medida contribuiu para enfraquecer os estudos secundários, nunca muito fortes entre nós, menos porque nas províncias não houvesse pessoal idôneo para ensinar e examinar, ou porque fossem mais fáceis ali os exames, e aliás em regra eram mais, que contribuindo para reduzir esses estudos ao indispensável para passar o exame. (VERÍSSIMO, 1900, p.17).

Esse modelo acabava em regra reforçando o que perdurou durante muitos anos no país, cursos de aulas avulsas com finalidade de aprovação nos exames preparatórios. Isso nos recorda o que existia antes, ou seja, o antigo sistema de aulas avulsas, sem nenhuma preocupação com seriação, conforme nos recorda José Veríssimo (1900, p.14).

⁴⁹ Pelo Decreto 5429, de 2 de outubro de 1873, foram criadas em todas as Províncias do Império, onde não existiam Faculdades, Delegacias Especiais da Instrução da Corte, onde os estudantes poderiam prestar os exames preparatórios exigidos para os cursos superiores.

UM MUNDO FECHADO E DISCIPLINADOR

CAPÍTULO II



O aparecimento e expansão dos Colégios⁵⁰, nova forma institucional de ensino que se estruturou ao longo de vários séculos, ao mesmo tempo em que se torna a instituição escolar dominante dos tempos modernos, logo sofre críticas de diversos autores pelo seu caráter repressor e aprisionador dos jovens.

O que está surgindo é um novo modo de as pessoas se relacionarem, a instituição escolar conhecida como colégio, que se estrutura como tal no raiar do século XIX, engendra uma forma inédita e desconhecida anteriormente, agora temos uma relação social entre “professores” e “alunos”; relação que Vincent, Lahire e Thin (2001, p.13), denominam “relação pedagógica”⁵¹. Como toda “relação pedagógica”, ela se concretiza num determinado espaço e no tempo, “o tempo escolar”, medido, organizado, controlado. Na escola, “não se obedece mais a uma pessoa, mas a regras supra-pessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres” (2001, p.30).

Neste capítulo, procuramos caracterizar como são construídas essas novas relações sociais, os papéis desempenhados pelos atores, a atuação dos

⁵⁰ Diversos são os estudos sobre o tema, entre outros: Compère (1985); Ariès (1988); Petitat (1994); Compère e Savoie (2001); Hilsdorf (2006).

⁵¹ Essa relação constitutiva entre os membros de uma instituição escolar, já era percebida por alguns educadores, caso, por exemplo, de Agostinho de Campos (1870-1944), que afirmava: “A escola não é só o edifício escolar e os professores. Como educadora (ou deseducadora), constituem-se também os alunos. Estes educam-se uns aos outros, transmitindo-se reciprocamente hábitos, tendências e maneiras” (1922, p.156).

agentes nesse processo, os quais denominamos: o corpo dirigente, o corpo docente e o corpo discente.

Na busca de entendimento relativo à organização e funcionamento do Liceu D. Afonso e, posteriormente, seu sucessor o Ateneu Rio-Grandense, alicerçamos um conjunto de idéias e conceitos a partir do trabalho de: Foucault (1984, 1996); Vincent, Lahire e Thin (2001); Compère (1985); Caron (1996); Enguita (1989); Petitat (1994); Alvarez-Uria e Varela (1991).

Particularmente as análises desenvolvidas por Foucault, sobre as práticas do poder no interior das instituições, aqui no caso, os Liceus, foram fundamentais para um entendimento mais amplo das relações constitutivas de um grupo de pessoas dentro de uma instituição educativa. Trabalhando o conceito de poder disciplinador foi possível compreender e esmiuçar o estudo da documentação analisada, especialmente os diversos regulamentos e estatutos (1846, 1851, 1857, 1859, 1870, 1872), no que se refere ao controle do tempo e do espaço, a vigilância atenta sobre os alunos, assim como os demais mecanismos de disciplinamento: prêmios, emulações, recompensas, ameaças e punições postas em prática.

A escola é um espaço atravessado por tempos diferentes, justapostos, que aparece na forma e estrutura de seus prédios, no entorno, no estilo de suas fachadas, no mobiliário, nas cores, no tamanho dos corredores, nos tipos de janelas e portas, etc. Em sua obra “A Face Oculta da Escola”, Enguita explicita o espaço escolar como um espaço de cerceamento, vigilância e controle.

Os estudantes vêm atribuídos espaços para cada momento ou cada atividade do dia, sem poder dispor livremente deles. As salas de aula e os laboratórios permanecem fechados quando neles não se desenvolvem atividades docentes ou discentes programadas, os períodos de recreio devem ser passados nos lugares indicados, os corredores devem ser lugares de passagem e não cenários de concentrações, a área dos gabinetes da direção está proibida, o bar só está aberto em certas horas, a saída da sala de aula deve ser expressamente autorizada... Professores e bedéis colaborarão na tarefa de assegurar que cada um permaneça no lugar que lhe corresponde. (1989, p.185).

A configuração do espaço sempre esteve presente em nossa sociedade e o espaço escolar dentro dessa realidade parece ter-se cristalizado, já que, praticamente o mesmo tipo de escola vem sendo construído e mobiliado. Salvo um que outro elemento que parece destoar do conjunto, o espaço de uma sala de aula durante quase todo o século XIX permaneceu praticamente imutável, nos remetendo a um espaço-tempo congelado. Nesse século, para não dizermos também o século XVIII, o espaço escolar determinou um enquadramento e controle dos alunos, conferindo a cada um seu lugar demarcado. Dentro desse padrão, os alunos são severamente disciplinados e ordenados. Nessa estrutura, os agentes controladores, panópticos, garantem a disciplina, evitam o ócio e mantêm os “corpos submissos”, na expressão de Foucault (1984).

Ao falar dessa organização, Durkheim (1995, p.116), comenta que se “há uma palavra que vem espontaneamente aos lábios para descrevê-la: é a de enclausuramento”. Dando continuidade ao seu raciocínio, conclui que “tamanho máquina social só pode funcionar, evidentemente, quando todas as engrenagens que a compõem movem-se de acordo com um plano harmonioso e uma regra definida” (1995, p.119).

Por sua vez, Snyders (1974, p.271), em seu ensaio “os séculos XVII e XVIII”, da obra coletiva História da Pedagogia, aponta que o caráter mais evidente dos colégios do século XVIII, e uma das causas do sucesso dos jesuítas, são o esforço para fazer viver de maneira metódica uma mocidade turbulenta. É o internato que corresponde profundamente ao fim colimado pelo Colégio: “e um internato que leve bem longe o rigor da clausura”; “as saídas para a casa dos pais são extremamente raras”, “as férias fora do colégio, muito reduzidas”. Os Colégios buscam agora instaurar um universo exclusivamente pedagógico, e marcado por dois traços essenciais: “separação do mundo” e, dentro desse recinto reservado, “vigilância constante”.

O que mais se esperava das crianças era obediência e submissão, não apenas delas, mas de todos, tanto os professores como os regentes tinham que prestar contas de suas atividades aos reitores; estes, por sua vez, por meio de diversos regulamentos também prestavam contas às autoridades. Por todos os meios possíveis, as autoridades procuravam isolar os alunos do mundo real, desse modo explicasse o ensino do latim durante a maior parte do curso como

língua do conhecimento; “através da língua e de seus mecanismos, a criança penetra no mundo romano, ou melhor, num mundo inteiramente fictício, construído pelos professores para encarnar uma perpétua lição de moral” (SNYDERS, 1974, p.272).

No ensino do latim, eram escolhidos textos onde se resgatavam antigos personagens, tais como: deuses, reis e heróis, com o intuito de servirem como modelos para as crianças. Do mesmo modo, outro procedimento usado eram trechos selecionados de determinados autores, não apenas para garantir certa moralidade pela supressão de passagens inadequadas aos jovens, como com o intuito de recriar um ambiente pedagógico que nada tinha a ver com o tempo presente. A retórica era outra disciplina essencial, dando as regras da narração e do bem falar, os temas e assuntos eram retirados da cultura clássica. A retórica constituía-se no coroamento da educação clássica. Diversos exercícios, destinados a dar aos alunos a ocasião e o hábito de compor discursos, se desenrola em latim e com exemplos latinos. A língua materna, o ensino da história e da geografia, as ciências e as matemáticas ocupavam um tempo mínimo, às vezes nem chegavam a fazer parte do currículo escolar (SNYDERS, 1974, p.275-276; HILSDORF, 2006, p.82).

Philippe Ariès (1988, p.217) aponta que a partir do século XV, e, sobretudo nos séculos XVI e XVII, o colégio consagrar-se-á essencialmente à educação e à formação da juventude. Descobre-se então a necessidade da disciplina: uma disciplina constante e orgânica.

As análises desenvolvidas por Compère em relação à França, levaram-na a ver, no período revolucionário (1796-1802), o ponto extremo das tensões que atravessam durante cerca de um século, *uma instituição em busca de identidade* (1985, p.11) (Grifos meus). A experiência revolucionária, em matéria de ensino secundário, será uma lenta especialização dos mestres por disciplina, e o aumento do tempo consagrado pelos alunos do liceu à sua formação científica. Outra questão importante indicada, pela autora, é a da construção do edifício escolar. Concebido em Paris no alvorecer do século XVI, o modelo expande-se por todas as cidades do reino. Longe de ser freada, esta expansão é encorajada. Tanto o Estado como a Igreja encontram nos Colégios a ferramenta mais bem adaptada à formação de seus respectivos servidores.

Para a autora, por tratar-se de uma instituição jovem, nascida sob forte pressão da demanda social que exprime este afluxo de jovens, “o Colégio de exercícios” (*le collège d'exercice*) mostrou-se mais permeável às pedagogias e aos conteúdos novos. Mas a inovação mais radical reside menos na mudança dos conteúdos que na própria organização dos estudos. Jean Standock, diretor do Colégio de Montaigu (1483-1504), ex-discípulo dos Irmãos de Vida Comum, introduziu, em seu estabelecimento, as práticas de seus antigos mestres: as crianças do mesmo nível são agrupadas para adquirir os mesmos conhecimentos, estes sendo graduados de acordo com a sua progressão (COMPÈRE, 1985, p.24).

Por fim, Compère aborda com grande sutileza o que preliminarmente define como: *Un monde clos?* (Um mundo fechado). O termo “clausura” torna o Colégio semelhante a um convento cujos pensionistas seriam os religiosos. A identificação, para Compère, parece excessiva: “O religioso morre para o mundo”. O pensionista, ao contrário, longe de impor um estilo de vida comum, respeita e ratifica as diferenças sociais.

O jovem aristocrata aí penetra com todo o arsenal próprio à sua condição: um superior inicia-o no hábito guerreiro e no manejo das armas, um preceptor supervisiona seus estudos; um ou vários empregados domésticos velam por seu conforto. (COMPÈRE, 1985, p.103).

Entre os mecanismos disciplinares utilizados pela estrutura de poder (o poder panóptico), encontra-se “a minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo” (FOUCAULT, 1984, p.129). Em diversos artigos dos numerosos Estatutos do Liceu (1846, 1851, 1859, etc.) e Regulamentos dos Colégios (1892), vemos o “exercício de poder” presente. Punindo, cerceando, castigando, impondo normas, horários, outorgando-se o direito de premiar. O olhar controlador se faz ser obedecido. Alguns artigos do Regulamento de 1857 do Liceu D. Afonso também se afinam com essa perspectiva: Art. 89 §3º “Privação de uma parte ou da totalidade do recreio”, ou §4º “Prisão que será em um lugar claro e fácil de ser inspecionado”, ou ainda: Art. 125. “As obrigações dos professores são: 1º Remeter ao diretor uma nota mensal sobre o comportamento e aplicação dos alunos”, não bastava esse controle dos professores sobre os alunos, o “poder” ainda exige dos

inspetores quase a mesma atividade: “Art. 133. §3º Organizar um relatório diário e semanal sobre o comportamento e aplicação dos alunos da sua classe, que enviará ao diretor”⁵².

O poder disciplinador atua com o intuito de controlar, incitar, organizar, estimular, inibir, ou seja, buscam enquadrar os alunos num modelo considerado ideal, “alunos dóceis e úteis”. Somente em casos extremos, onde esse controle e possíveis sanções não tiverem eficácia, serão permitidos mecanismos mais duros, inclusive a expulsão dos alunos, caso do §6º do Art. 89.

Para Foucault (1984, p.153), o sucesso do poder disciplinador ocorre de maneira bastante clara, se deve ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.

O olhar hierárquico reflete-se no modelo de construções adotadas para os colégios, toda uma problemática se desenvolve, não mais uma arquitetura para ser admirada, mas agora “para permitir um controle interior, articulado e detalhado - para tornar visíveis os que nela se encontram” (FOUCAULT, 1984, p.154). Não mais o simples encarceramento e fechamento, não mais o muro espesso, a porta sólida, que impedem de sair ou de entrar, tudo começa a ser substituído pelo “cálculo das aberturas, dos cheios e dos vazios, das passagens e das transparências” (FOUCAULT, 1984, p.155).

Outro aspecto da chave de sucesso dessa estrutura é a sanção normalizadora, na essência de todos os sistemas disciplinares (aqui, a escola), funciona um pequeno aparato penal. Existem pequenas punições, relativas ao tempo: atrasos, ausências, interrupções; à atividade: desatenção, negligência, falta de zelo; a maneira de ser: grosseria, desobediência; aos discursos: tagarelice, insolência; ao corpo: atitude incorreta, gestos proibidos, falta de higiene; à sexualidade: imodéstia, indecência, decoro. Ao mesmo tempo, são utilizados processos sutis de punição, que vão desde castigos físicos leves a privações ligeiras e a pequenas humilhações.

⁵² As diversas citações foram retiradas do “Regulamento do 1º de Junho de 1857” para a Instrução Primária e Secundária da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul. In: Coleção dos Actos, Regulamentos, e Instruções expedidas pela Presidência da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul em 1857. Tomo 13ª parte 2ª. Porto Alegre: Typ. Do Correio do Sul, 1858. (p.18-40). O mesmo encontra-se disponibilizado (CD) em anexo no final do trabalho.

Por fim, o exame que combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. “É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1985, p.164).

A situação europeia traçada por Caron relata que o quadro de vida dos alunos de colégios e liceus estava longe do ideal pedagógico esboçado por alguns teóricos. Ao contrário, o que tínhamos era “construções freqüentemente vestutas, dormitórios mal aquecidos e mal arejados; pátios estreitos e desnudos”. [...] Victor Duruy, então inspetor geral em 1863, ao visitar o Liceu de Poitiers, constata: “como envergonhado de suas muralhas negras, de seu ar de hospital e de prisão” (*apud* CARON, 1996, p.156).

Os horários agora determinam o fluxo de vida tanto dos alunos como dos mestres. Horários rígidos e controlados, “horários de prisioneiros”. “O interno encarcerado assemelha-se ao detento”, embora possa parecer um tanto exagerada essa comparação, ela não fica muito distante do quadro real. Levanta-se cedo (em geral 5 da manhã), deita-se ao cair da noite (em torno das oito). Durante essas quinze horas de atividade, apenas cinco horas de curso, em média, e mais seis horas de estudo, ou seja, onze horas pelo menos em posição sentada e, teoricamente, silenciosa (CARON, 1996, p.157-158).

Veremos a seguir, como as autoridades construía todo um aparato de controle, onde muitos dos dirigentes e docentes funcionavam como “olhos e ouvidos” dessa estrutura.

2.1. O CORPO DIRIGENTE

O “laço federativo”, que unia as Províncias e o Império, estava organizado em torno da nomeação dos Presidentes de Província. Distribuía-se os poderes em duas ordens de atividades: o poder Legislativo, a cargo da Assembléia com a sanção dos presidentes; o poder Executivo, constituído pelo Presidente e as repartições que lhe eram subordinadas: a Secretaria do Governo, os órgãos e serviços de arrecadação, da instrução, de obras públicas e a polícia, não havendo poder Judiciário.

Interessa, para o presente trabalho, verificar como dentro dessa estrutura se organizavam as Províncias, como era “jogado” o jogo político. Quem

de fato detinha o poder? Quem nomeava quem? Quem eram os funcionários públicos vinculados à instrução pública?

Como primeira autoridade da Província, competia ao Presidente sancionar ou vetar as leis provinciais. Os Presidentes de Província são, pois, agentes subalternos do Imperador na hierarquia administrativa e obram debaixo das ordens dos ministros. A sanção se dava pela fórmula: “sanciono, e publique-se como lei”. Caso aprovada pela Assembléia, a fórmula de promulgação da lei era: “Fulano de tal”... Presidente da Província de... Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléia Legislativa Provincial decretou e eu sancionei a lei ou resolução seguinte [o texto da lei]. Mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida lei ou resolução pertencer, que a cumpram e façam cumprir tão inteiramente como nela se contém. O secretário desta Província a faça imprimir, publicar e correr.

Esses trâmites eram rotineiros e faziam parte da burocracia administrativa. Quando da aprovação do Regulamento do Ateneu Rio-Grandense e da Escola Normal, tal prática também ocorria:

O Presidente da Província, de acordo com o disposto nos artigos 10 e 11 da lei n. 777 de maio passado, aprova os Regulamentos que lhe foram apresentados pelo Conselho Diretor da Instrução. [...]. Estes regulamentos serão desde já postos em execução, em quanto a Assembléia Legislativa Provincial, a cujo conhecimento vão ser submetidos na sua próxima reunião, os não modificar, como entender em sua sabedoria. Palácio do Governo em Porto Alegre, 19 de fevereiro de 1872, Jerônimo Martiniano Figueira de Mello.

Por sua vez, cabia às Assembléias Provinciais o poder de legislar dentro dos limites traçados pelo Ato Adicional. Assim, entre outras atribuições, podiam legislar sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica da Província; sobre finanças, polícia e economia dos municípios, mediante iniciativa destes; criação e supressão dos empregos provinciais e municipais, não atingindo o dispositivo os empregos locais criados por lei geral, nem os de Presidentes de Província; sobre instrução pública elementar, etc.

Para auxiliar nessa tarefa, existiam os órgãos administrativos. Tinha a secretaria do governo; a inspetoria geral da instrução pública, com as escolas

subordinadas; a força pública; a tesouraria provincial e as coletorias. Era a secretaria do governo o cerne da administração, dirigida pelo secretário do governo, dividia-se em duas diretorias: a primeira, ficaram ligados os negócios da administração geral; a segunda, negócios propriamente provinciais, que se compunha de duas seções. Na primeira delas cuidava-se de instrução pública, ofícios de justiça; a segunda seção cuidava de fazenda provincial, câmaras municipais, colonização, cadeia e prisões, loterias, estabelecimentos pios e beneficências, confrarias e seminários (TORRES, 1957, p.408).

A instrução pública ficava a cargo de uma Inspetoria Geral, de inspetores de comarcas e de escolas de vários tipos e graus. Era se observarmos os diversos relatórios, a grande rubrica do orçamento.

Inicialmente cabia às Câmaras Municipais o papel de exercer o controle e inspeção das escolas. Conforme rezava o artigo 70, da Carta de Lei do 1º de outubro de 1828: “Terão inspeção sobre as Escolas de primeiras letras, e educação [...]”⁵³. Por diversas razões, e muitas vezes por questões financeiras, nem sempre as câmaras municipais estavam aptas a desempenhar esse papel. O Presidente da Província, Fernandes Braga, ao tratar da instrução pública, alertava: “[...] a maioria dos professores, ou por ineptos ou por omissos, não cumprem, como devem, as suas obrigações, e as Câmaras, as quais toca velar sobre a assuidade e comportamentos dos mestres, tem quase todas em abandono esta importante parte de seus deveres” (RPP, 1835, *apud* ROCHE, 1961, p.109).

O Regulamento de 1º de junho de 1857⁵⁴, que reformava o Ensino Primário e Secundário, em linhas gerais estabelecia: criação de dois graus no ensino primário, habilitação dos professores e seus vencimentos; criação da classe de adjuntos; inspeção das escolas públicas e particulares; regras para o exercício da liberdade de ensino particular e instituição de um internato para a instrução secundária no Liceu D. Afonso (RPP de 11.10.1857, p.16).

Quanto às questões relativas ao controle e disciplina dos estabelecimentos primários e secundários, o Regulamento de 1857, nas suas diretrizes gerais, seguia o que propugnava o Regulamento de 1854, conhecido

⁵³ *Regimento das Câmaras Municipais das cidades e villas do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Typ. de Lessa e Pereira, 1830, p.36.

⁵⁴ *Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Typ. do Mercantil, 1857.

como Reforma Couto Ferraz. De acordo com o artigo 1º do Regulamento de 1854: “A inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária do município da Corte será exercida pelo Ministro e Secretário do Estado dos Negócios do Império; por um Inspetor Geral; por um Conselho Diretor; por Delegados de distrito”.

Por sua vez, o Regulamento de 1857, relativo à Província de São Pedro, nas suas linhas gerais, copiava quase *ipsis litteris* a Lei Geral de 1854. O artigo 155 determinava: “a inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária da Província será exercida: pelo Presidente da Província, por um Inspetor Geral; por um Conselho Diretor; por Delegados de Paróquia”.

Essa reforma criou o cargo de Inspetor Geral e um Conselho Diretor, além de nomear um Inspetor Delegado em cada paróquia. O Inspetor Geral da Instrução Pública seria nomeado pelo Presidente da Província, tendo como responsabilidade a inspeção de todas as escolas, primárias e secundárias, tanto públicas como particulares. O Conselho Diretor por sua vez, constituído pelo Inspetor Geral, pelo Diretor do Liceu e por dois professores públicos e um particular, funcionaria como órgão consultivo.

Não sendo possível que subsista o sistema de inspeção em vigor, pois que a experiência o tem condenado por ineficaz; cria-se um Inspetor geral, e altera-se o sistema atual de Inspectores parciais, criando-se um em cada paróquia; ampliando-se e definindo-se melhor as atribuições daqueles e destes. Isto além da instituição de um Conselho Diretor, cujas funções são todas garantidoras da moralidade e progresso do ensino. Seria o maior dos contrasensos confiar dos caprichos da indústria a nobre tarefa de dirigir o espírito e formar o coração da mocidade. Não proscrevendo pois as escolas particulares, poem-se-lhe condições para seu estabelecimento, e dão-se preceitos que nelas se devem religiosamente guardar. (RPP de 11.10.1857, p.17).

Temos ainda uma reformulação com algumas alterações feitas pelo Regulamento de 24 de janeiro de 1859⁵⁵, que em seu capítulo V, artigo 89 e incisos, estabelece as atribuições do Inspetor Geral da Instrução Pública.

⁵⁵ Regulamento de 24 de janeiro de 1859. In: *Coleção dos Atos, Regulamentos e Instruções expedidos pela Presidência da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul em 1859*. Tomo XV. Porto Alegre: Typ. do Correio do Sul, 1860.

Finalmente dentro do período analisado por este trabalho, em 1873, a Inspeção Geral da Instrução Pública, estrutura-se em três instâncias: um Diretor Geral; um Conselho de Instrução, constituído por seis membros; e os Delegados Paroquiais⁵⁶.

Toda essa estrutura burocrática e de controle vigorou durante o Império, desde as Falas do Trono, dos Relatórios do Ministro da Justiça, perpassando pelos Relatórios dos Presidentes de Província, bem com os Relatórios da Instrução Pública. Em diferentes graus da esfera pública, todos são unânimes em ressaltar a importância do papel da educação, o Presidente da Província Joaquim Antão Fernandes Leão manifestava a sua preocupação:

A escola, como base de uma sociedade convenientemente organizada, é a primeira responsável pela sorte de um país. Sem bons instituidores, não há instrução possível. Em quanto o empirismo dominar a escola, a instrução e educação de um povo será um belo sonho e uma triste realidade. (RPP de 1859, p.23).

No Relatório de José Fernandes da Costa Pereira Júnior, ao passar a administração, deixa estampada esta afirmação:

Instruir o povo, iluminá-lo para que se de a prática inteligente das virtudes que nobilitam o indivíduo e o cidadão, promovendo ao mesmo tempo o seu bem-estar e a grandeza e prosperidade do Estado, é cuidado a que se não tem eximido, quer os legisladores, quer os Presidentes desta Província. (RPP de 1872, p.11).

Ou ainda a manifestação carregada de preocupação de João Pedro Carvalho de Moraes ao assumir a Presidência:

Ninguém também desconhece as vantagens da instrução pública, nem a sua benéfica influência, mas a harmonia de vistas e acordo entre as idéias desaparecem logo que se entra no domínio dos fatos e se trata de realizar qualquer sistema de educação. (FALA de 1873, p.9).

Acompanhando os debates travados na Assembléia Provincial, podemos verificar que um dos problemas mais agudos estava centrado na instrução pública.

⁵⁶ Cabe este serviço (à inspeção do ensino), a um diretor geral, a um conselho composto de 6 membros, de entre os quais é designado aquele funcionário e delegados de paróquias ou distritos nomeados pelo inspetor geral da instrução pública (RPP, 11.07.1872, p.18; RIP,1873).

Além das questões discutidas como ser a instrução considerada vital para reformar a sociedade, afluíam também o papel da educação como capaz de superar o nosso atraso, bem como contribuir com o progresso da Província. Percebiam os parlamentares que muito ainda tinha que ser feito para superarmos nossas mazelas, uma delas era a falta de professores. Como boa parte do ensino, estava na mão de ordens religiosas, muitos se preocupavam com essa influência no espírito dos jovens. Nos diversos debates travados na Assembléia nota-se um forte tom de anti-clericalismo, normal num contexto histórico onde as idéias laicas preponderavam. A defesa de uma instrução desvinculada do poder religioso, ligava-se ao princípio do liberalismo que pregava a separação entre Igreja e Estado.

Durante a existência do Liceu D. Afonso e do Ateneu Rio-Grandense, tivemos como representantes da instrução pública na Província de São Pedro os seguintes funcionários (Quadro 5). No período compreendido por este estudo, inicialmente tinham a denominação de Inspetores Gerais da Instrução, à partir de 1877, a denominação passa a ser Diretor Geral da Instrução Pública.

A figura do Inspetor aparece quando da aprovação do Regulamento de 1º de junho de 1857, a nomeação dos mesmos cabia ao Presidente da Província, sob proposta do Diretor. Deveriam ser pessoas de “bons costumes”, maiores de 18 anos, professarem a religião do Estado, ter conhecimento pelo menos da língua nacional, latina e francesa, e seu número seria proporcional ao número de salas de aula existente com 30 alunos. Tinham a competência para inspecionar “constantemente” não apenas as aulas, mas a entrada, saída, as salas de estudo, o recreio, refeitórios. Deviam manter a ordem e harmonia entre os alunos. Além de organizar um relatório diário e semanal sobre o comportamento e aplicação dos alunos, o qual era enviado ao Diretor. Pelo Regulamento de 1872, além dessas obrigações, deveriam “lecionar ou substituir os professores no caso de ausência”.

No entendimento das autoridades, como os serviços de inspeção não funcionavam a contento (esse serviço anteriormente cabia as Câmaras), a reforma de 1857⁵⁷, criou o cargo de Inspetor Geral, cuja função primordial (com a ajuda dos demais inspetores), era a fiscalização e inspeção de todas as escolas primárias e secundárias, tanto públicas como particulares. Na opinião do Inspetor

⁵⁷ O Regulamento de 1857 em grande parte baseou-se na Reforma Couto Ferraz, Decreto nº 1331ª de 17.02. 1854. Quanto aos inspetores, a matéria do Regulamento de 1857, é tratada no Título I.

Geral, Luiz da Silva Flores, somente com o Regulamento de 1857, a Província ganha uma organicidade, “posto que antes de 1856, alguns ensaios de reforma se tentassem, a verdadeira organização da instrução primária e secundária data do Regulamento de 1º de junho de 1857” (RIGIP, anexo ao RPP de 1859, p.1).

Quadro 5

Inspetores Gerais da Instrução

INSPETORES GERAIS DA INSTRUÇÃO	
NOME	PERÍODO
Dr. Luiz da Silva Flores ⁵⁸	1857-1868
Arcediago Vicente Zeferino Dias Lopes (Interino) ⁵⁹	1864
Dr. Francisco de Paula Soares (Interino) ⁶⁰	1866
Dr. José Bernardino da Cunha Bittencourt ⁶¹	1868-1870
Dr. Fausto de Freitas e Castro ⁶²	1870-1872
Dr. Antônio Pereira Prestes ⁶³ (Provisório)	1870
Dr. José Bernardino da Cunha Bittencourt ⁶⁴	1872
Dr. Trajano Viriato de Medeiros ⁶⁵	1873-1875

⁵⁸ De acordo com o RPP de 11.10.1857, p.17.

⁵⁹ RIGIP de 1864 (Anexo B, nº.7) do RPP de 1864. “Encarregado interinamente da inspetoria da instrução pública da Província por ter ido tomar assento na Assembléia Geral Legislativa o inspetor geral, Dr. Luiz da Silva Flores”.

⁶⁰ “Nomeado em 25 de junho para interinamente dirigir a instrução pública durante o impedimento de meu nobre colega, o Sr. José Maria de Andrade (que acabou não assumindo)” In: RIGIP de 1866, p.1.

⁶¹ Nomeado em 1868, conforme RPP de 16.09.1868, p. 4, exonerado em 1870. “Por conveniência do serviço, exonerei dos cargos de Inspetor Geral da Instrução Pública e de Diretor do Liceu D. Afonso o Dr. José Bernardino da Cunha Bittencourt e o Revd. Arcediago Vicente Zeferino Dias Lopes, nomeando para substituir o primeiro o Dr. Fausto de Freitas e Castro e o segundo o Dr. Antônio José Pinto”. RPP de 29.08.1870, p.14.

⁶² Nomeado em 1870, de acordo com o RPP de 29.08.1870, p.14.

⁶³ “Não tendo ainda os nomeados, entrado no respectivo exercício, e não estando providenciado no Regulamento da instrução Pública sobre quem deve substituir o Inspetor Geral, no impedimento do Diretor do Liceu [...]. Nomeei o membro do Conselho Diretor, o Dr. Antonio Pereira Prestes”. RPP de 29.08.1870, p.14.

⁶⁴ “Este ramo de serviço público está confiado à direção do Dr. José Bernardino da Cunha Bittencourt”. RPP de 11.07.1872, p.18.

⁶⁵ “Dirigiu este importante ramo de serviço público o Dr. Trajano Viriato de Medeiros, enquanto esteve com licença, para tratar de seus interesses, o Dr. Diretor Geral, Fausto de Freitas e Castro, que reassumiu o respectivo exercício no dia 1º do corrente”. Fala de 03.03.1875, p.14.

Quem eram esses olhos e ouvidos dos Presidentes da Província? Que interesses defendiam? Eram homens públicos vinculados a partidos políticos? Procuramos levantar alguns dados para caracterizar quem eram esses inspetores, bem como suas atuações enquanto representantes do poder estabelecido.



Figura 19: Dr. José Bernardino da Cunha Bittencourt

Fonte: Sentinela do Sul, 27.10.1867.

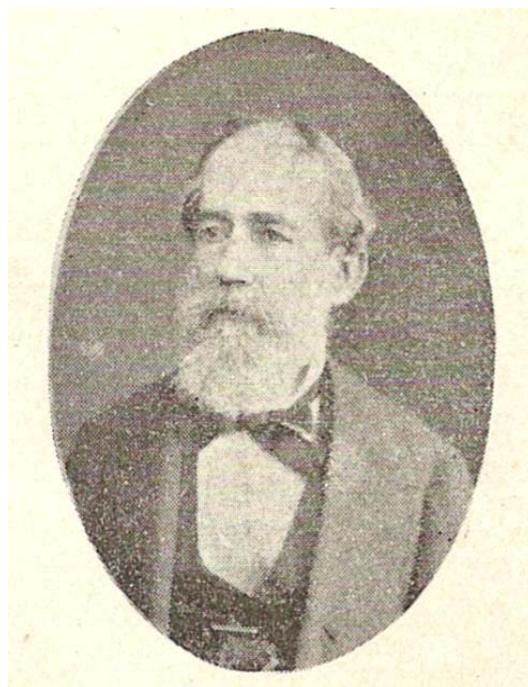


Figura 20: Dr. Luiz da Silva Flores

Fonte: Álbum Reis, 1905.

Segundo Aquiles Porto Alegre (1917, p.176), o Dr. Luiz da Silva Flores, no século XIX, foi um dos médicos mais populares do Rio Grande do Sul. Pertencia ao Partido Liberal, sendo um dos seus líderes. Espírito cultíssimo, sempre esteve preocupado com a difusão do ensino público.

Nasceu em Porto Alegre a 13.08.1820, fez os estudos preparatórios em Porto Alegre, tendo sido aluno do Padre Santa Bárbara, que se orgulhava de ter-lhe ensinado o latim. Conclui o curso de Medicina em 1842 no Rio de Janeiro (TEIXEIRA, 1920, p.293). Foi eleito Deputado para a Assembléia Provincial nos seguintes mandatos: de 1846 a 1863, 1866, 1875, 1876, 1879 e 1880. Atuou na Câmara dos Deputados, nos mandatos de 1864-1866 e 1873-1875, 1877 e 1878-1881.

O Relatório do Presidente da Província, Patrício Correa da Câmara de 11.10.1857, (p.17), de acordo com o Regulamento de 01.06.1857, que criava a figura do inspetor, nomeia para o cargo de Inspetor Geral o Dr. Luiz da Silva Flores. Tendo permanecido no cargo mais de dez anos foi o mais longo de todos os inspetores. Demitido em 13.08.1868, conforme Relatório do Vice-Presidente da Província Israel Rodrigues Barcelos. Pelo teor do discurso do Vice-Presidente, evidenciam-se fortes conotações políticas nesse ato:

Em 13 de agosto findo exonerei, por conveniência do serviço público, o Dr. Luiz da Silva Flores do cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública desta Província, e nomeei para substituí-lo o Dr. José Bernardino da Cunha Bittencourt. A desídia que reinava na inspeção da instrução pública com grave prejuízo da puerícia e juventude, sobressaia sempre nas épocas eleitorais, mostrando-se muitos dos professores tão dedicados à aquisição de votos para o seu Inspetor, como avessos do cumprimento dos deveres do magistério. As conseqüências perniciosas de tal situação não podem escapar a perspicácia de V. Ex.: seria isto bastante para justificar a demissão, que ainda se funda em outro grande motivo. O Doutor ex-Inspetor é um dos corifeos ostensivos de escola política, cujo órgão na imprensa prega a anarquia, derramando na população doutrinas, como a de que o atual Governo Imperial está fora da lei, e que por isso tem o povo direitos extraordinários para derribá-lo: de que o Imperador é responsável pelos atos do Ministério, e que pretende aniquilar as instituições livres e estabelecer o absolutismo: de que a monarquia é planta exótica na terra de Colombo. Não poderia eu sem quebra das obrigações do meu cargo consentir que os alunos, em quem se inoculavam os hábitos da preguiça e negligência, ainda bebessem dos preceptores aquelas revoltosas doutrinas do chefe, por cuja eleição muitos se esforçavam. (RPP de 16.09.1868, p.4).

Essas agressões e críticas às “revoltosas doutrinas do chefe”, em verdade dirigem-se às idéias liberais professadas por Luiz da Silva Flores. Nesse momento da história da Província há uma disputa acirrada pela hegemonia política entre conservadores e liberais. Estes últimos, entre outras idéias, defendiam: maior autonomia para a Província; defesa do Ato Adicional e em decorrência maior poder para as Assembléias Provinciais; defesa da descentralização; regeneração do

sistema representativo; defesa dos direitos e garantias individuais; liberdade religiosa; etc. (ANTUNES, 1936, p.233; PICCOLO, 1974, p.43).

Por sua vez, com a subida do Gabinete de Itaboraí em 1868, os conservadores retomam as rédeas do governo tanto na administração geral, como na Província de São Pedro. O que defendiam os conservadores? Desde que não existissem divergências entre o executivo e o legislativo, suas preocupações estavam voltadas para o bem estar da administração. Nos discursos na Assembléia, era perceptível a ênfase a favor do *status quo*, da centralização e do princípio de que o imperador reina, governa e administra (PICCOLO, 1974, p.45-46).

Dentro desse contexto, ou seja, com os conservadores dominando a cena política, pode o Dr. José Bernardino da Cunha Bittencourt, uma das lideranças do Partido Conservador, tentar organizar a instrução pública de forma atuante e intimamente presa aos interesses do Presidente da Província, Antônio da Costa Pinto da Silva.

Tanto a atuação de Vicente Zeferino Dias Lopes, como a de Francisco de Paula Soares, no cargo de Inspetores foi circunstancial, assim aspectos de suas vidas será abordado na parte do corpo docente, visto que, ambos foram professores do Liceu.

De acordo com o Relatório do Presidente da Província, de 20 de maio de 1869, por Ato de 5 de abril último, põe em execução os Regulamentos da Instrução Pública da Província e da Escola Normal, os Regimentos internos da Inspeção Geral da Instrução Pública, do Liceu D. Afonso e das Aulas Públicas. Por meio da aprovação desse Ato de 5 de abril de 1869, ficou estabelecido que o Liceu D. Afonso teria agora um Regimento Interno. Constando de nove capítulos e 11 artigos, estabelecia o papel do diretor, dos professores, dos alunos, do secretário, do amanuense, do bedel, do porteiro e do contínuo.

Por sua vez, José Bernardino da Cunha Bittencourt, em Relatório da Inspeção Geral da Instrução Pública (16.04.1869, p.3), anexo ao do Presidente justifica o seu papel: “cumpro a obrigação que me impõe o §5º do artigo do Regimento de 5 do corrente mês, submetendo a ilustrada consideração de V. Ex. um abreviado relatório deste ramo do serviço público, do como é e tem sido gerido”.

José Bernardino da Cunha Bittencourt nasceu em Porto Alegre em 03.01.1827 e faleceu na mesma cidade em 25.11.1901. Coursou a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro onde se formou em 1850. Em 1852, veio para Porto Alegre, sendo eleito para a Assembléia Provincial. Desse ano em diante teve uma vida política longa e agitada, sendo um dos mais acatados chefes do partido conservador. Em 1868 foi eleito deputado geral. Participou ativamente na criação da Escola Normal e do Curso de Infantaria da Escola Militar (AQUILES PORTO ALEGRE, 1917, p.125-126)⁶⁶. De acordo com Aquiles Porto Alegre (1925, p.154), “Nesse tempo o serviço da instrução pública estava confiado ao Dr. José Bernardino da Cunha Bittencourt, fervoroso católico e amigo do peito do nosso saudoso bispo D. Sebastião”⁶⁷. No ano de 1869 e 1870, elabora dois minuciosos Relatórios, o primeiro ao Presidente da Província Antônio da Costa Pinto e Silva, o segundo ao Vice-Presidente da Província João Capistrano de Miranda e Castro⁶⁸.

Disciplina, respeito, obediência e estrutura hierárquica na organização ditavam as atitudes dos representantes do Partido Conservador, como medidas para contrapor-se ao Partido Liberal que majoritariamente, a partir da década de setenta, domina amplamente a Assembléia Provincial. Do interior dela, “os liberais comandaram uma surpreendente força oposicionista, que se sustentava entre os grandes proprietários sul rio-grandenses e era por estes apoiada com exaltação e entusiasmo” (CARNEIRO, 2006, p.137).

Outro membro do Partido Conservador a ocupar o cargo de Inspetor, foi Fausto de Freitas e Castro. Nasceu em Porto Alegre, em 12 de abril de 1846, vindo a falecer em quatro de dezembro de 1900. Estudou os preparatórios na Província, seguindo depois para São Paulo, onde se matriculou na Faculdade de Direito. Retornando à terra natal, passa a atuar no Partido Conservador, sendo

⁶⁶ Conforme dados de AITA; AXT; e ARAÚJO (1996 p.58-63); José Bernardino da Cunha Bittencourt, foi eleito para Assembléia Provincial de 1854 a 1857, 1860-1863, 1866, 1869, 1870, 1883, 1884 e 1889. Na Câmara dos Deputados, ocupou cadeira em 1869-1872 e 1877. Como podemos observar nem sempre os dados arrolados de memória por Aquiles Porto Alegre coincidem com os dados históricos, fácil de compreender, visto ter escrito várias de suas pequenas biografias muitos anos após os acontecimentos.

⁶⁷ Dom Sebastião Dias Laranjeira, 2º Bispo do Rio Grande do Sul. Nasceu na Vila de Monte Alto, Bahia em 20.01.1820, faleceu em Porto Alegre, em 13.08.1888. Assume o Bispado no Estado do Rio Grande do Sul em 1861

⁶⁸ Relatório Geral da Instrução Pública da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Typ. do Rio-Grandense, 1869, 11 págs, mais anexos (Anexo ao RPP de 20.05.1869). Relatório apresentado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública. Dr. José Bernardino da Cunha Bittencourt. 29.08.1870. Porto Alegre: Typ. do Rio-Grandense, 1870, 7p. Anexo ao RPP de 29.08.1870.

eleito Deputado à Assembléia Provincial no biênio 1869-1870. Posteriormente, assume a Vice-Presidência da Província e, em 1887, a Presidência (AQUILES PORTO ALEGRE, 1917, p.227).

Quanto a Antônio Pereira Prestes poucos dados foram possíveis de serem arrolados. Membro do Partido Conservador ocupou uma cadeira na Assembléia Provincial no biênio 1856-1857, nesse ano foi 2º secretário da Mesa Diretora (AITA *et al.*, 1996, p.38-39).

Por sua vez, Trajano Viriato de Medeiros, nascido em 08.02.1837, era natural da cidade de Sobral, no Ceará. Bacharelou-se em Ciências Sociais e Jurídicas pela Faculdade de Recife. Escreveu: Memória justificativa do privilégio solicitado para desobstruir e canalizar a parte encachoeirada do rio Taquari até Santa Bárbara. Porto Alegre, 1888 (BLAKE, 1902, vol.7, p.319).

A importância desse cargo (Inspetor Geral da Instrução Pública) dentro da estrutura de poder se caracteriza pelo que Francisco Cunha apontava para muitos pontos da Província “uma escola é uma sinecura, e nisto nada mais fazem os seus possesores, do que apropriar-se a natureza da inspetoria geral”. Concluindo que esse importante cargo “tem sido considerado um coroadado (*sic*) de cardeal para um mimoso cabecilha do partido que domina” (07.12.1870, p.26).

Esse contexto era duramente criticado por Bittencourt, um dos articulistas da Revista do Partenon Literário:

O nosso querido Rio Grande vai indo a caminho do progresso intelectual com uma lentidão que muito é de entristecer a alma dos que se interessam pela causa da instrução. A que atribuir fato tão contristador? Em primeiro lugar, senhores, o cargo de diretor geral do ensino público entrou na ordem dos de confiança política, e cada nova situação nos dá um novo diretor, quando uma mesma situação não nos dá dois ou três. Eu quisera que o diretor, escolhido depois que houvesse dado provas de suas letras e de seu devotamento a este ramo, ocupasse o cargo enquanto mostrasse cumprir bem os seus árduos e importantes deveres. Esta oscilação constante na direção suprema do ensino traz como resultado uma confusão despropositiva, porque a obra de um vem a ser reformada pela de outro dentro de pouco tempo, e afinal é uma tal aglomeração de disposições, que se contradizem, que ninguém se entende. (1874, p.263).

Os Diretores do Liceu, além de estarem mais próximos do cotidiano escolar, convivendo o dia a dia com professores, com os alunos, com os demais funcionários, tinham a árdua tarefa de fiscalizar, controlar e disciplinar o “bom” funcionamento do Liceu. Os regulamentos eram minuciosos e relativamente amplos ao determinarem as tarefas dos diretores. Entre outras questões, cabia ao diretor, além da obrigatoriedade de morar no prédio do Liceu (Estatutos de 1857, 1859 e 1872); “apresentar ao Inspetor Geral da instrução pública, um relatório circunstanciado sobre o estado literário e econômico do Liceu”; “remeter todos os meses ao inspetor Geral, a nota dos pontos dos professores”; “inspecionar tudo que respeita ao ensino e economia, religião, costumes e disciplina do estabelecimento”; “o diretor não deverá exercer outro emprego de qualidade alguma”.

O Regulamento de 1859, que alterou alguns artigos do Regulamento de 1857, criou a figura do Vice-Diretor, que basicamente só exercia a função, por impedimento do Diretor. Por sua vez, o Regulamento de 1872, amplia a função do Vice-Diretor, deixando de ser quase “figurativo”, para ser agora um verdadeiro auxiliar do Diretor.

Os diretores cumpriam um papel essencial de ligação da estrutura mais alta do poder; Presidente da Província, Diretor Geral da Instrução Pública, Inspetor Geral; com a esfera menor, ou seja, com o corpo docente, discentes e auxiliares das atividades internas do Liceu: secretário, bedéis, contínuo, etc. Nomeados por livre determinação dos Presidentes de Província, a estes deviam obrigações por laços afetivos e políticos. Cabia aos diretores o envolvimento diário das atividades burocráticas e disciplinares do Liceu: o controle do tempo (horário de entrada e saída), a freqüência, a ordem, o incitamento ao estudo e ao bom comportamento, o zelo pela disciplina, assistir vez que outra as aulas, a organização das atividades extra-classes, a participação nas festividades, premiações, concursos. Para alguns, o papel desempenhado pelo Diretor era fundamental para o bom funcionamento do Liceu. Desse modo, cobram a presença constante do mesmo dentro do recinto escolar. A partir do Regulamento de 1857, o Diretor terá a obrigatoriedade de residir no Liceu (Art. 110 do REGULAMENTO de 1857).

Assim, de forma “eficiente” e “organizada”, todos os atos por mais insignificantes que fossem não passavam despercebidos dessa “máquina de controle”. Controlar o tempo era vital para que as peças dessa engrenagem

funcionassem. O tempo medido é uma herança da educação medieval⁶⁹. No Liceu o uso do tempo era controlado rigorosamente pela “maquinaria escolar” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992). O porteiro entre outras obrigações, tinha de “conservar-se na entrada do estabelecimento e não deixar entrar nem sair, além dos alunos externos e meio-pensionistas, e respectivos professores, nas horas de começar e findar as respectivas aulas” [...]. Bem como, “fazer na sineta o sinal para a entrada e saída das aulas nas horas designadas, e marcadas no relógio do Ateneu” (Art. 95 §1 e §3). Nas regras específicas dirigidas aos professores, estes deveriam comparecer a todos os atos do Liceu e “achar-se pontualmente em sua cadeira à hora que lhe houver sido marcada, e nunca terminar antes do tempo os respectivos trabalhos” (Art. 80 §1).

Por sua vez, o controle sobre o espaço escolar era garantido por uma rede minuciosamente tecida. Em sala de aula, pelo enfileiramento dos alunos e estabelecimento dos respectivos lugares⁷⁰, onde o professor do alto de seu estrado tinha visibilidade total sobre o grupo. Nos intervalos, caso do uso dos espaços fora da sala de aula, esse controle era exercido pelo “olho” dos ajudantes (porteiro, contínuo, bedel). A esse último, cabia fazer a chamada dos alunos pela lista de matrícula, apontando os que faltaram. Também era de sua competência, manter a ordem e o silêncio entre os alunos na sala de aula, caso não fosse possível manter a ordem, deveria informar ao Diretor o nome dos alunos faltosos (Art. 99 §2 e §3 do REGULAMENTO de 1872).

O poder disciplinador exercido sobre os alunos se completava com a prerrogativa do Diretor de manter os pais informados sobre a situação dos seus filhos⁷¹, de acordo com o § 15 do Art. 68, cabia ao Diretor: “mandar aos pais dos alunos, ou a quem suas vezes fizer, de três em três meses, um mapa sobre a

⁶⁹ Ver Petitat (1994, p.91-92), no capítulo “Esquadrinhamento do tempo e adolescência”, mostra como os Colégios passam a regular e a medir o tempo dos alunos pelo relógio. “O relógio introduz um tempo linear, abstrato, diferente dos ritmos cíclicos cósmicos e biológicos, diferente também do tempo social, o qual é variável conforme os acontecimentos e os grupos”. [...] “O Colégio nos oferece o aspecto institucional: 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. Dias, semanas e anos são inscritos em grades de horários”.

⁷⁰ Questão que será aprofundada no capítulo relativo ao corpo docente.

⁷¹ O Regimento interno do Liceu de 1869 estabelecia: “Não fazer algazarra à porta do Liceu [...]. Os que violarem esta disposição serão admoestados pela primeira vez pelo Diretor, pela segunda se comunicará a seus pais ou encarregados [...]”. (Art. 3º §6).

conduta e adiantamento dos mesmos” (Regulamento de 1872). Forma-se, portanto, uma vasta rede de controle, que ia desde a figura presente do Diretor e seus auxiliares, até as figuras não tão presentes dos pais⁷². Dessa forma, o controle sobre os alunos era completo, e se dava muito mais por meio de persuasão e incitamentos a boa conduta. Sutilmente a “maquinaria escolar” procurava valorizar condutas consideradas positivas: “vestidos decentemente”; “dóceis e obedientes”; “pessoas de educação”, etc., conforme diversos dispositivos do Regimento interno do Liceu (1869). Semelhante aos jesuítas, os colégios adotam táticas que engendram além das práticas educativas institucionais e familiares, uma “vigilância multiforme dos jovens: direção espiritual, imposição de uma linguagem pura e casta, proibição de cantares e jogos desonestos e de azar” [...] (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p.73-74).

A maquinaria escolar exercida dentro do Liceu, buscava “educar” muito mais por mecanismos de emulação do que por meio de repressão. Aplicando dispositivos didáticos de “controle-estímulo” sobre o corpo discente, de maneira a comportarem-se de acordo com padrões pré-estabelecidos. Isso se tornava possível, pela constante utilização do tempo escolar, de exercícios, prelações e incitamentos morais, exames, emulações, premiações, não permitindo o desperdício das horas. Outros aspectos pertinentes à maquinaria escolar, como o papel desempenhado pelos professores nesse processo, bem como as medidas elaboradas pelos alunos para burlar esse controle, será analisado no capítulo sobre o corpo discente.

De “longe” (Estatuto de 1846, 1851), mas sem perder o controle, depois “muito de perto” (1857, 1859, 1872)⁷³, o Diretor zelava pelo bem estar do Liceu, exercitando mecanismos coercitivos e de incitamento. Esse controle era compreendido como o exercício de uma vigilância, os olhos do Diretor confundindo-se com o olho do poder.

Esse modo de controlar estava muito próximo do modelo de Jeremy Bentham, o “Panopticon”, onde “cada camarada torna-se um vigia” (FOUCAULT,

⁷² Desde o século XVIII, particularmente nos internados e nos Colégios Jesuíticos essa maneira é perceptível. No artigo “A Maquinaria Escolar”, Varela e Alvarez-Uria (1992, p.73) relatam: “A esta vigilância e cuidado contínuo e minucioso sobre meninos e grandes somar-se-á progressivamente a ação da família, no que se refere às classes poderosas”. Do mesmo modo, o castigo físico tenderá cada vez mais a ser substituído.

⁷³ O Estatuto de 1846 e 1851, não previam a obrigatoriedade de habitar no recinto do Liceu, os de 1857, 1859 e 1872, tornam de caráter obrigatório a vivência dentro do estabelecimento. Cf. Art. 67 do Regulamento de 1872.

1996, p.215). Aqui a vigilância é exercida pelos alunos sobre os colegas, estes pelos bedéis e porteiros, estes e os outros pelos inspetores e mestres, estes por sua vez pelo diretor, e assim sucessivamente uns controlando os outros.

Essa combinação de meios de coerção e elementos de persuasão eram as condições para o estabelecimento da ordem, da disciplina, da obediência, o que possibilitaria (ou deveria) formar as “elites condutoras”.

Os diretores do Liceu no período de funcionamento, 1851, até o fechamento do Liceu em 1873, foram seis (Quadro 6), o que mais tempo permaneceu no cargo, foi Joaquim Gomes de Oliveira Paiva.

Os dados biográficos são poucos e imprecisos. Em relação ao primeiro Diretor foi possível localizar alguns Relatórios por ele organizados para o ano de 1852 e 1853⁷⁴. Durante algum tempo lecionou na cidade de Rio Grande, quando o Liceu D. Afonso passa a funcionar, assume a cadeira de geometria. Na capital ainda ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública.

Quadro 6

Diretores do Liceu

DIRETORES DO LICEU	
Dr. Cyro José Pedrosa	1851-1857 ⁷⁵
Pe. Joaquim Gomes d'Oliveira Paiva	1857-1866 ⁷⁶
José Maria de Andrade (Interino)	1866-1869 ⁷⁷
Revd. Arcediago Vicente Zeferino Dias Lopes	1870 ⁷⁸
Dr. Antônio José Pinto	1870 ⁷⁹
Dr. Rodrigo Azambuja Vila Nova	1870 ⁸⁰
Revd. Arcediago Vicente Zeferino Dias Lopes	1871-1873 ⁸¹

Fonte: Elaboração feita a partir dos diversos relatórios.

⁷⁴ RIPP. Cyro José Pedrosa Diretor do Lyceo e da Instrução Primária. Porto Alegre: Typographia de F. Pomatelli, 1852, 14 págs, mais anexo; REIP, Dr. Cyro José Pedroso. Porto Alegre: Typ. do Correio do Sul, 1853, 8p., mais anexos.

⁷⁵ RPP de 30.06.1851, p.9.

⁷⁶ RPP de 11.10.1857, p.17.

⁷⁷ RIGIP de 1866, p.1 e Ofício anexo ao RIGIP de 1869.

⁷⁸ RPP de 29.08.1870, p.14.

⁷⁹ “Por conveniência do serviço exonerei do cargo de Diretor do Liceu o Reverendo Arcediago Vicente Zeferino Dias Lopes e nomeie para substituí-lo o Dr. Antônio José Pinto”. In: RPP de 29.08.1870, p.14.

⁸⁰ RPP de 04.11.1870, p.7.

⁸¹ RPP de 12.09.1871, p.6.

Nesses relatórios observa-se uma obediência quase servil as normas, “cumprindo o que me ordena a lei”, assim minuciosamente os diretores informam ao Presidente da Província, a situação da instrução. Todo um conjunto de dados sobre a educação são transmitidos às autoridades, desde a instrução pública primária e secundária, quanto a instrução particular, número de alunos matriculados, situação dos professores e demais funcionários, afastamentos, licenças, informes sobre compêndios, etc. Em muitos desses relatórios constam mapas com a relação das aulas de primeiras letras e secundário. Essas análises circunstanciadas feitas pelos diretores, permitem perceber relações diretas e contínuas entre os agentes envolvidos na direção, na manutenção da ordem e da disciplina nos espaços escolares, métodos de ensino.

O segundo Diretor foi o Padre Joaquim Gomes de Oliveira Paiva nasceu na capital de Santa Catarina em 12 de julho de 1821, e faleceu em 29 de janeiro de 1869. Presbítero secular, vigário colado da Matriz de seu nascimento, além de professor de filosofia no Liceu catarinense. Sócio honorário do Ateneu Paulistano, sócio correspondente da sociedade auxiliadora da indústria nacional, do ginásio científico literário brasileiro, do Instituto Histórico e Geográfico Rio-Grandense. Diversas vezes eleito Deputado em Santa Catarina. No Rio Grande do Sul foi examinador sinodal e Diretor do Liceu D. Afonso. Escreveu diversos textos: Cânticos Sacros. Desterro: 1844; Ensaio oratório na tribuna evangélica: coleção de sermões, panegíricos, orações de ações de graças e fúnebres. Santa Catarina: 1862; Notícia Geral da Província de Santa Catarina. Desterro: 1873; Dicionário topográfico, histórico e estatístico da Província de Santa Catarina; Compendio de filosofia racional e moral para uso das escolas; Memória histórica sobre a colônia alemã de São Pedro d'Alcântara (BLAKE, 4v., 1898, p.140-141; MORAES e BERRIEN, 1949, p.806).

Em relação a José Maria de Andrade, que ocupou interinamente a Direção, apesar de não conseguirmos dados pessoais sobre a sua vida, apuramos que teve uma participação ativa na direção do Liceu, publicando três Relatórios, 1856, 1859, e 1869⁸². Esses dados nos permitem inferir que José Maria de Andrade era homem de confiança das autoridades, existindo crises ou vacâncias,

⁸² *Relatório da Instrução Primária da Província apresentado à Presidência pelo Diretor Interino José Maria de Andrade*. Porto Alegre: Typ. do Mercantil, 1856, 14 págs; *Relatório do Vice-Diretor do Liceu, José Maria de Andrade*. In: Anexo ao RPP de 1859, 1 pág; *Relatório da Diretoria do Liceu D. Afonso*. Diretor Interino, José Maria de Andrade. 31.03.1869, 2 págs. Anexo ao RPP de 20.05.1869.

automaticamente era chamado para assumir o cargo de Diretor da Instrução Pública, Vice-Direção do Liceu, ou interinamente enquanto o Diretor estivesse afastado.

Atuação marcante teve o Reverendo Arcediago Vicente Zeferino Dias Lopes⁸³, ocupando por duas vezes o cargo de Diretor, além dos seus vínculos com o poder religioso, foi docente do Liceu, publicou dois relatórios circunstanciados sobre a situação do ensino⁸⁴.

No primeiro, aponta questões pertinentes ao reduzido número de alunos no Liceu, uma das causas seria a existência de “bons colégios particulares”, que inclusive contam em suas aulas com professores do próprio Liceu; outra causa, é que não sendo os alunos dispensados dos exames preparatórios, os mesmos não tinham interesse de cursar todo o curso. Reitera também a iniciativa pioneira do primeiro diretor, Ciro José Pedrosa, da necessidade da criação de uma biblioteca anexa ao Liceu (RDL de 1870).

No segundo relatório, de 1873, aborda a situação do Ateneu Rio-Grandense, reiterando a maior parte das considerações feitas em 1870. Contudo agora é perceptível a influência do discurso médico-higienista, pois considera um absurdo o aluno estar obrigado a se matricular em todas as disciplinas do curso, quando deveria permitir-se ao estudante matricular-se em uma, ou em alguma, e “não a todas que formam o curso” onze matérias não podem ser com proveito ensinado em quatro anos, e justificava deste modo a sua reflexão:

Há também a máxima razão de ser inadmissível nas primeiras idades, atenta a fraqueza da inteligência então, que um estudante, matriculado em todas as aulas de cada um dos anos que forma o curso, e passando cada dia em horas sucessivas, e tantas de uma aula para outras, não fatigue o seu espírito e que sua memória oprime sob o peso de tão variadas noções [...] A constituição de nossos órgãos não nos tem feito capazes de uma tão longa atenção. Eis aqui porque escritores famosos, conspirando contra esse excesso [...].

Um professor francês, reprovando tal prática, recomendou no seu plano de estudos o seguinte processo: para desenvolver as faculdades do espírito é necessário usar de uma prudente leitura;

⁸³ Aspectos de sua vida serão abordados na parte relativa ao corpo docente.

⁸⁴ *Relatório da Diretoria do Liceu D. Afonso*. Anexo ao RPP de 29.08.1870, 3 págs, mais anexos; e *Relatório da Diretoria do Ateneu Rio-Grandense*. Anexo ao RIGIP de 1873.

não passar de um objeto a outro, senão quando o primeiro está bem conhecido e profundamente gravado na memória, finalmente cumpre bem graduar as dificuldades. O mesmo recomendam Candillac, Jaucourt e outros escritores de primeira plana. (RDL de 1873, p.17, anexo ao RIGIP de 1873)

No século XIX, assistimos a toda uma preocupação com questões médico-sanitarista, desde o correto uso do tempo, da postura física dos alunos, modos de sentar, de escrever, de ler, Diversos educadores, médicos e higienistas, debruçaram-se sobre o que seria melhor para os estudos. Disciplina, ordem, higiene passam a ser componentes do universo escolar. Neste sentido, as representações em torno da saúde física contribuíram para reforçar valores considerados positivos, tais como: um melhor rendimento, e adequação a um padrão considerado altamente civilizado.

2.2. O CORPO DOCENTE

Até a primeira metade do século XIX no Brasil, assim como no Rio Grande do Sul, os professores no ensino das primeiras letras são preponderantemente homens. Quanto ao ensino médio, havia uma separação dos sexos: colégios masculinos e colégios femininos. Nos colégios masculinos, os professores eram exclusivamente constituídos pelo elemento masculino. Conhecidos como “Mestre-Escola”⁸⁵, ministravam lições nas parcas salas de aula, num modelo de ensino individualizado, com um currículo indefinido, e uma prática pedagógica alicerçada na memorização e repetição dos conteúdos trabalhados, tanto com exercícios no quadro negro, como de forma oral.

Acompanhando os diversos Estatutos e Regulamentos podemos verificar pelo primeiro Estatuto do Liceu D. Afonso de 1846, que a figura do professor fica caracterizada como aquele que não apenas instruí os seus alunos nas letras e ciências, como também lembra aos alunos os seus deveres para com Deus, seus pais, Imperador, e Pátria. Posteriormente ampliam-se as obrigações dos professores, assim como o seu controle. Pelos diversos

⁸⁵ Mestre. O homem, que ensina alguma ciência, ou arte. § O que sabe bem qualquer coisa. Mestre-escola: dignidade dos Cabidos, o qual é obrigado a dar lições da Gramática, Teologia, etc. In: SILVA, Antônio de Moraes. *Diccionario da Língua Portuguesa*. 4.ed. Lisboa: na Impressão Régia, 1831.

regulamentos é possível observar uma plêiade de artigos e incisos disciplinando minuciosamente as suas condutas.

Os professores deveriam “comparecer sempre decentemente vestido” (Regimento de 1869); “empregar todo o desvelo no ensino de seus discípulos” (§1º do Art. 67 do REGULAMENTO de 1851); “não dar maus exemplos” (§2º do Art. 180 do Regulamento de 1857). Era expressamente proibido exercer qualquer outra profissão (Art. 52 do REGULAMENTO de 1859).

Quanto ao processo seletivo dos docentes, tanto o Estatuto de 1846, como o de 1851, não estabelecem de forma clara como seria realizada a seleção dos professores, ao contrário, as manifestações dos dirigentes não deixam dúvidas quanto às preocupações de no menor tempo possível solucionar essa necessidade.

Desse modo, de acordo com o Art. 15 do Estatuto de 1846, seriam chamados para o Liceu todos os professores públicos de instrução secundária existente na capital. No caso das disciplinas vagas o preenchimento será da alçada do Presidente da Província, “precedendo concurso ou exame público no Liceu”.

Contudo, até o estabelecimento definitivo no prédio localizado na esquina das Ruas da Ladeira e da Ponte, a instrução secundária continuava sendo ministrada em aulas isoladas. Os alunos, por sua vez, quando julgassem estarem aptos, apresentavam-se para prestar os exames. No ano de 1847, por exemplo, na capital foram aprovados plenamente quatro alunos, um em geometria e três em francês (RPP, 04.03.1848, p.18).

Uma das medidas tomadas pela administração pública, que há muito tempo era reivindicada, era a reunião das aulas maiores num único local. O Presidente da Província Soares de Andréa batia-se por essa finalidade:

Na Instrução secundária ainda há mais luxo, e mais desperdício. Espalham-se em longa profusão professores de latim, de francês, de filosofia, de geometria, de desenho, e de tudo quanto lembra por essas cidades, e vilas, aonde concorrem, ou se apresentam tão poucos discípulos, que não pode aprovar-se a existência de tais aulas, pois que não tem o Governo obrigação de dar um Mestre, para três ou quatro discípulos, e só lhe cumpre dar a instrução primária.

Basta que em cada Província haja uma Escola Geral, ou Liceu na capital dela. (ADITAMENTO ao RPP de 1848, p.17).

Veementemente, lutava para reunir todas as aulas maiores em um único lugar. Entendia que “as aulas maiores não devem estar senão reunidas em um só Edifício feito determinantemente para esse fim” (ADITAMENTO ao RPP de 1848, p.18).

De longa data esse debate permanecia, ou seja, a necessidade urgente de reunirem-se todas as aulas da instrução secundária pública num único local, dando organicidade a esse nível de ensino, como apregoava o Presidente da Província Soares de Andréa: “reduzir a secundária a um só lugar com muito bons professores” (ADITAMENTO ao RPP de 1848, p.18).

Por sua vez, em seu Relatório, Patrício Correa da Câmara, indicava existir na Província, nada mais do que uma cadeira de filosofia, algumas de geometria, latim e francês, “eis em que consistia a instrução secundária”. Semelhante instrução gerava uma educação “sem sistema” e “sem uniformidade”. Além do mais, o plano do Liceu acabava sendo modesto, “porque a falta de professores hábeis, não animou a criar cadeiras, que, ou ficariam desprovidas, ou seriam entregues a ignorância, e a mediocridade” (RPP, 02.10.1851, p.7).

O Relatório de Vicente Zeferino Dias Lopes, Diretor do Liceu D. Afonso, além de minucioso é esclarecedor desse momento turbulento do funcionamento do Liceu, pois ainda não eram perfeitamente discerníveis os graus de ensino, havendo certa confusão entre um e outro:

A instrução secundária na Província era dada em aulas criadas em diversas localidades conjuntamente com a primária, sob a denominação de instrução pública, até que a Lei Provincial n. 47 de 13 de maio de 1846, determinou que as aulas de francês, geometria, latim e filosofia, ficassem pertencendo à classe de instrução secundária, inspecionadas e fiscalizadas provisoriamente pelos Diretores e Inspetores das escolas de instrução primária; e a de n. 52 de 23 de maio do mesmo ano, mandou reunir em uma só casa aquelas referidas aulas e mais as de História, Astronomia, Inglês, Desenho, Taquigrafia e Música, novamente criadas; o que se efetuou no dia 1º de fevereiro de 1848, tendo sido alugado para este fim um prédio; e nomeando-se nesta data um porteiro e contínuo [...].

Estabelecido, digamos assim, materialmente o Liceu, (Grifos meus) foi mandado executar moralmente aquela deliberação pela Lei Provincial n. 199 de 5 de dezembro de 1850; e sendo nomeado a 11 de junho de 1851 o seu Diretor, criado pelo primeiro Regulamento dado também em 1846, foi instalado a 16 de junho do dito ano em uma casa da rua de Bragança com 61 alunos matriculados em suas quatro cadeiras, e assim começou a instrução secundária a estar completamente independente da primária, e reunidas em um só ponto [...]. (RDL, anexo ao RPP, 29.08.1870, p.8).

Qual a situação das aulas maiores na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul? Quem eram esses professores? Onde trabalhavam? Quais decidiram cumprir a lei? Que disciplinas eram ministradas antes da incorporação ao Liceu?

Um documento de 1851 esclarece a nomeação dos primeiros docentes do Liceu:

Dos professores chamados das cadeiras das outras cidades, vieram os de latim do Rio Pardo e Rio Grande, e o de geometria desta última. Foram licenciados na forma da lei nº 199 do ano passado os de francês e inglês do Rio Grande, e o de latim de Pelotas. Entendendo estarem no mesmo caso, obtiveram licença os de filosofia e geometria nesta cidade.

O de francês de Pelotas apresentou-se mas não recolheu-se ainda a esta capital; pediu licença para tratar-se, e não a obteve por não ter ainda apresentado atestado de médico para provar a sua enfermidade.

O professor de latim do Rio Grande foi escolhido substituto, mas sem ter sido ainda determinada a seção, porque as cadeiras de latim não têm substitutos. O professor do Rio Grande ocupa a 1ª cadeira de latim, e o desta capital a 2ª.

Achão-se providas as cadeiras de Retórica, inglês e alemão. No dia 22 de setembro acaba o prazo de 30 dias para as inscrições dos opositores à cadeira de História. Esta vaga a cadeira de Filosofia, e não foram ainda nomeados os substitutos.

O Lyceo consta somente 61 alunos, que são distribuídos pelas aulas de sorte que a 1ª de latim é freqüentada por 22, a 2ª por 25,

a de francês por 36, a de geometria por 19, a de retórica por 3, a de inglês por 7, e a de alemão por 2.

Os utensílios necessários para a decoração do Lyceo não estão ainda prontos. (MANUSCRITO, 1851?),

Antes do funcionamento efetivo do Liceu D. Afonso, ministravam aulas no ensino secundário na Província os seguintes professores:

Quadro 7

Relação das aulas de Instrução Secundária da Província de São Pedro

LOCALIDADES	AULAS	PROFESSORES	ALUNOS	APROVADOS
PORTO ALEGRE	Latim	Pe. Francisco Aurelio Martins Pinheiro	40	
	Francês e Geografia	Leopoldino Joaquim de Freitas	50	10
	Filosofia Moral e Racional	Pe. João de Santa Barbara	5	
	Geometria	Belchior Corrêa da Camara	40	4
	Taquigrafia	Amaro da Silva Velho	16	
RIO GRANDE	Latim	Pe. Manoel José da Conceição Braga	8	
	Francês e Geografia	Dr. José de Pontes França	18	
	Geometria	Dr. Cyro José Pedrosa	16	
	Inglês	Manoel Coelho da Rocha Junior	10	
PELOTAS	Francês e Geografia	Telemaco Bouliech	22	
	Latim	Antonio José Domingues	8	
	Geometria	Vaga		
RIO PARDO	Latim	José Maria de Andrade	9	
			242	14

Fonte: Diretoria da Instrução Pública em Porto Alegre, 20 de Agosto de 1850. O Diretor, Dr. Luiz da Silva Flores. In: RPP, José Antônio Pimenta Bueno. 01.10.1850. Porto Alegre: Typ. de F. Pomatelli, 1850.

Destes, apenas vieram a trabalhar no Liceu, os professores Francisco Aurélio Martins Pinheiro, Leopoldino Joaquim de Freitas, Manoel José da Conceição Braga, Ciro José Pedrosa e José Maria de Andrade.

Em 1853, a situação na Província era a seguinte:

Quadro 8

Relação das aulas de instrução secundária pública existente na Província de São Pedro com declaração do numero de alunos que as freqüentam

LOCALIDADES	AULAS	NOMES DOS PROFESSORES	NÚMERO DE ALUNOS	
Liceu	1ª Latim	José Maria de Andrade	18	
	2ª Latim	Padre Francisco Aurélio Martins Pinheiro	13	
	Francês	Leopoldino Joaquim de Freitas	28	
	Inglês	Julio Timotheo de Araujo	07	
	Alemão	Felippe de Normann	01	
	Geometria	Doutor Cyro José Pedroza	08	
	História	Francisco de Paula Soares	07	
	Retórica	João Candido da Silva de Lacerda Alvim	02	
	Filosofia	Vaga		
		SUBSTITUTOS		
Padre Manoel José da Conceição Braga				
João Baptista Fialho de Vargas				
RIO GRANDE	Francês	Doutor José de Pontes França	13	
	Inglês	Manoel Coelho da Rocha	12	
PELOTAS	Francês	Telemaco Bouliech	21	
	Latim	Antonio José Domingues	04	

Fonte: Cyro José Pedrosa. *Relatório do Estado da Instrução da Província*. Porto Alegre: Typ. do Correio do Sul, 1853 (Mapa nº. 1. Anexo).

Somente com o Regulamento de 1º de junho de 1857, o provimento das cadeiras vagas passa a ser por meio de concurso público (Art. 114). O exame era realizado por dois examinadores nomeados pelo Presidente da Província, além do Inspetor Geral da instrução pública e do diretor do Liceu. “O candidato será julgado em escrutínio secreto, não obtendo os quatro votos favoráveis, não poderá ser nomeado” (Art. 116).

O Regulamento do Ateneu Rio-Grandense, aprovado em 1872, é extremamente pormenorizado quanto ao processo seletivo dos professores, no Título 3º, capítulo 1º: Do Provimento das cadeiras, determinava em seu Art. 104, que as cadeiras que vagarem ou forem criadas, serão providas por meio de

concurso público. Só podem se habilitar os que provarem na forma da lei: maioria legal; moralidade, onde não podem ter sido condenados por crime de falsidade, perjúrio, irregularidade de conduta, peculato, ou outro qualquer contra a segurança da honra e do estado civil e doméstico, por ofensa à religião, moral e bons costumes; bom comportamento, o que implicava estar isento de suspeita ou imputação de incontinência pública e escandalosa, ou de vícios de jogos proibidos, embriaguez habitual, devendo provar com atestado do poder religioso e autoridade policial do local onde residir.

Os docentes não apenas eram submetidos a provas, como ainda para o exercício da docência existiam outros quesitos. Eram obrigados a comprovarem maioria legal, moralidade “com folhas corridas dos lugares onde tiver residido nos três últimos anos” (Art. 115, §2º do Reg. de 1857). A exigência legal que atestasse a idoneidade moral do candidato, visava selecionar indivíduos de comprovada competência moral e religiosa, visto que, mais que instruir, cabia aos professores transmitir aos seus alunos preceitos de caráter ético. Além de todas essas exigências legais, outro pré-requisito era o candidato professar o catolicismo, demonstrando o papel relevante que ainda desempenhava a Igreja na sociedade brasileira.

Pelo Regulamento de 1872, a avaliação do concurso era feita por três examinadores, nomeados pelo Presidente da Província, mais o Inspetor Geral, que presidia o ato, e o Diretor do Ateneu. Logo após a nomeação dos examinadores, o Inspetor Geral marcava o dia do concurso. O ato do concurso quer de línguas, quer de ciências, consistiam em defesa de teses, em prova escrita, em prova oral e em prova prática (Art. 111 e 112). A defesa de tese⁸⁶ consistia de uma arguição entre os candidatos, ou deles com professores nomeados pela banca, cabendo a cada candidato, um tempo de meia hora.

⁸⁶ Foi possível localizar algumas teses apresentadas para concurso. Mesmo não sendo para concurso no Ateneu, mas sim para a Escola Normal, elas nos permitem termos um parâmetro comparativo. Temos de Galvão as seguintes teses apresentadas à Congregação de Escola Normal do Rio Grande do Sul para o concurso das cadeiras de História, Geografia e Mitologia: “Queda do Império do Ocidente”, “Estabelecimento dos Estados Modernos”, “Orographia e Hydrographia da Europa”, “Deuses de Homero”. Reproduzimos uma proposta de tese, onde os candidatos têm que desenvolver um texto: “Economia política”: I. São elementos da produção: o trabalho, a natureza, o capital. Esses três elementos reduzem-se a idéia de força. II. O resultado do trabalho físico depende sempre do maior ou do menor trabalho intelectual. Não é possível separar-se um do outro. III. A moeda é uma mercadoria que preenche duas funções; 1º É o médium de troca; 2º É o denominador comum de valor. In: GALVÃO. *Teses e dissertações apresentadas à Congregação da Escola Normal do RGS para o concurso das cadeiras de História, Geografia e mitologia*. Porto Alegre: Gundlach e Cia, 1887.

A prova escrita para o ensino de línguas, consistia na tradução, em prosa e verso, e na composição de pontos extraídos de autores clássicos considerados difíceis: “os quais, depositos em três urnas, numa a de prosa, noutra os de verso e noutra os de composição, serão comuns para todos os candidatos (Art. 115 do Reg. de 1872)”. Em ciências, a prova consistia numa dissertação sobre o ponto dado.

Sorteados os pontos, os candidatos são colocados em lugares diferentes, mas na mesma peça, onde serão observados pelos examinadores. O prazo para a prova escrita tinha a duração de duas horas. Terminada essa etapa, os candidatos faziam a leitura das provas na presença dos outros concorrentes, e na ausência deles, sob a de um professor do Ateneu.

No terceiro dia, ocorria a prova oral, que consistia numa exposição do ponto tirado à sorte, durante o espaço de meia hora: “de modo como se o estivesse ensinando aos estudantes (Art. 117 do Reg. de 1872)”. O mesmo ponto valia para todos. O Regulamento apenas determinava que a prova de um não pudesse ser assistida pelos outros que ainda não tivessem feito. Para todos era concedida anteriormente meia hora de estudo.

O resultado final era feito por escrutínio secreto. Em caso de igualdade, a preferência dava-se ao brasileiro nato que tivesse o curso completo do Ateneu; se não fosse o caso, valia ser graduado por outra escola; depois o que mais tempo tivesse lecionado a matéria do concurso; ou ainda quem tivesse escrito alguma obra científica ou literária.

O processo de seleção, além das questões pertinentes à moralidade, são detalhistas e minuciosos, permitindo visualizar uma rede de controle e disciplinamento a que eram submetidos os candidatos às cadeiras do Liceu.

Em seus textos, mais particularmente em “Vigiar e Punir”, Foucault distingue três técnicas de domínio: o suplício, a punição e a disciplina. Elas revelam não apenas uma história das modalidades do ato de punir, mas também a trajetória das práticas de controle. Os professores enquanto agentes do poder sofrem ao mesmo tempo, o próprio controle desse poder. A disciplina se constitui de fato numa técnica de coerção dos indivíduos. O controle e a manipulação dos homens prendem-se aos mínimos detalhes. Assim, todo um aparato de técnicas,

todo um corpo de procedimentos e práticas, todo um ritual de normas, padrões, determinações emerge. A figura do professor é exemplar no cumprimento desse papel, o de controlar, fiscalizar, impor, punir, vigiar.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1984, p.131).

Para Foucault (1984, p.171), quanto mais poder e privilégio possuir o homem, “tanto mais é marcado como indivíduo, por rituais, discursos, ou representações plásticas”. O momento ápice, a glorificação do poder do professor se exemplifica no momento do exame⁸⁷.

Em grande parte do século XIX, o corpo docente, fará parte das políticas públicas engendradas pelo Estado, na qual a profissionalização do professor estará presente. Essa profissionalização está intimamente ligada não apenas à competência pedagógica, mas também a exigência de uma conduta moral e religiosa de acordo com os princípios éticos da época. Este novo estatuto de mestre enquanto autoridade moral implica, de acordo com Varela e Alvarez-Uria (1992, p.80), que além de detentores do conhecimento, só eles têm as chaves da correta interpretação dos alunos, assim como do programa que os mesmos têm de seguir para adquirirem os comportamentos e os princípios que correspondem as suas condições e idades.

As diversas advertências dos Presidentes das Províncias, assim como, dos Inspectores da Instrução Pública, não deixam dúvidas que nos primórdios do estabelecimento do Liceu, os processos de seleção do corpo docente, além de precário, muitas vezes pecavam pelos interesses políticos, onde nem sempre preponderava a competência do professor. Os primeiros regulamentos, em muitos

⁸⁷ Além das próprias obras de Foucault, alguns trabalhos revelam a vitalidade desse autor, em termos gerais sobre a vida e o pensamento do autor: Eribon (1996); Billouet (2003); para uma abordagem no campo da educação, a coletânea organizada por Silva (2002), obra útil pela abordagem desenvolvida que vai desde trabalho docente, avaliação educacional, governamentalidade, currículo até práticas disciplinares. Do mesmo modo: Veiga-Neto (2004); e a coletânea organizada por Kohan e Gondra (2006).

casos, eram no mínimo omissos quanto à seleção, somente com a aprovação do Regulamento de 1857 e, posteriormente, com o Regulamento de 1872, estruturava-se um modelo “aparentemente” sério.

As lutas políticas; a falta de atrativos econômicos; a desvalorização profissional; o desrespeito de muitos; as precariedades da estrutura educacional; a instabilidade no emprego, visto que, as autoridades administrativas julgavam indispensável adotar como regra tanto na instrução primária, como na secundária: “que nenhum provimento seja dado desde logo vitaliciamente, e que os primeiros cinco anos de magistério sejam meramente temporários” (RPP, 1856, p.5). Todas essas causas, entre outras, certamente acabavam afastando muitos indivíduos da profissão docente. O “clima” da época foi perfeitamente compreendido por Francisco Cunha em artigos publicados na imprensa, num deles denominado “O nosso atraso” é revelador dessa faceta. Para Cunha o defeito não está nos homens, mas sim na estrutura de poder, onde aqueles que dominam a situação sacrificam tudo para continuar mandando.

O defeito não está nos homens que assim procedem, está na educação e mais do que na educação, nas leis, que dão vida e pabulo a este modo de ser. Quanto aos empregados públicos não há que pedir-lhes concurso, nem esperar nada de sua atitude. O partido que domina estabelece como principio que o funcionário não tem opinião alheia a quem o paga. De modo que o empregado entre nós é o cidadão mais inconsistente e versátil nas suas opiniões políticas. Hoje tem obrigação de ser conservador, amanhã não terá obrigação, mas por indução lógica, deve ser liberal, se este partido subir. (08.12.1870, p.31).

Em seu Relatório, Jerônimo Francisco Coelho alertava que não bastam bons regulamentos, pois eles não fazem “bons mestres”, e sendo o nosso país novo, e existindo tantas e variadas profissões, nas magistraturas e nas repartições públicas, no parlamento e nos cargos administrativos ou no sacerdócio, muitos dos indivíduos competentes acabam optando por essas carreiras mais “rendosas”, ou mais “brilhantes”, desistindo de um modo de vida singelo, modesto e monótono. Assim, aqueles que poderiam ser “bons mestres” procuram outras profissões, “podeis tirar a consequência a respeito dos que ficam disponíveis para se sujeitarem ao magistério” (RPP, 1856, p.84).

Quadro 9

Ordenado de alguns funcionários em 1857

FUNCIÓNÁRIOS	ORDENADO	GRATIFICAÇÃO
Diretor	1.200\$000	600\$000
Professores	800\$000	400\$000
Capelão	600\$000	200\$000
Médico		500\$000
Tesoureiro	600\$000	400\$000
Secretário	600\$000	300\$000
Inspetor dos alunos		400\$000
Porteiro	400\$000	200\$000
Contínuo	350\$000	150\$000

Fonte: Regulamento de 1857 (Anexos).

Não era muito diferente a opinião de Joaquim Antão Fernandes Leão, quando comenta que, nesta Província, como na maior parte das outras, “o magistério não é uma profissão, é um meio de vida, não é um sacerdocio, é um simples emprego para o qual se entra de ordinário sem a arte da escola, sem a ciência do ensino [...]” (RPP, 1858, p.22).

Quadro 10

Funcionários do Ateneu Rio-Grandense (1872)

FUNCIÓNÁRIOS	ORDENADO	GRATIFICAÇÃO	TOTAL
Diretor	1:800\$000	1:800\$000	3:600\$000
Vice-diretor	600\$000	600\$000	1:200\$000
Um capelão		400\$000	400\$000
Dois inspetores repetidores	600\$000	200\$000	800\$000
Um tesoureiro	400\$000	400\$000	800\$000
Um secretário	400\$000	400\$000	800\$000
Um porteiro	300\$000	300\$000	600\$000
Um contínuo	300\$000	300\$000	600\$000
Um bedel	300\$000	300\$000	600\$000
Onze professores, cada um	1:200\$000	600\$000	1:800\$000

Fonte: Regulamento de 1872, p.14.

Do mesmo modo, se manifestava Bittencourt: “com vencimentos mesquinhos, às vezes insuficientes para poder um homem prover os meios de sua subsistência, não é a carreira do magistério a que mais convida a nossa mocidade, a quem escasseiam recursos para seguir os estudos superiores” (1874 p.263-264).

Para termos certos parâmetros salariais, arrolamos alguns dados sobre o custo de vida da época. Em 1873 as casas de moda pagavam um imposto anual de funcionamento no valor de 40\$000 réis. Os proprietários de escravos pagavam por cada um uma taxa anual de 8\$000 réis (AZEVEDO LIMA, 1875, p.39).

Por sua vez, em 1884, os dados arrolados pelo Anuário de Azambuja informavam: navegação a vapor de Porto Alegre ao Rio de Janeiro, câmara: 110\$000 réis; convés: 50\$000 réis. O preço de hospedagem no Hotel Central de Rodolfo Schorn (Porto Alegre), era de 2\$500 réis por dia. A Livraria Evangélica anunciava livros para meninos com estampas coloridas e vinhetas a 1\$000 réis cada um: As Provações do pequeno Henriquinho; Lindo Alfabeto para crianças mimosas; Meu lindo segundo livro (AZAMBUJA, 1884).

Apontando outras carências do nosso ensino, o missivista criticava os concursos públicos, evitados de interesses políticos; o despreparo da maior parte dos docentes, assim como a falta de profissionalismo daqueles que exercem o magistério público, levando o governo a “gastar dinheiro”, “acoroçoar a preguiça” e a “abater a causa que devíamos levantar”. Salvando honrosas exceções, “é pobríssimo o professorado público”; a grande maioria, principalmente os mestres contratados, “não fazem do ensino um sacerdócio, porque lhes falta à vocação”. Entendia Bittencourt, que a maioria deles não possuía os necessários requisitos que deve existir quem de “coração se consagra a tarefa sublime de educar a mocidade; eles, que nada sabem, que nada procuram aprender, deixam as crianças entregues a própria discricção e vão recolhendo com pontualidade os magros vencimentos” (1874, p.264).

Além dessas proposições, defendia a qualificação dos nossos docentes, e identificava na sua ótica um aspecto positivo, a criação da Escola Normal.

Urge melhorar o nosso professorado.

Temos para isso dado um passo – a criação da escola normal. Mas para que esta produza todos os bons resultados que há a

esperar de tão importante instituição, força é que o corpo dos professores das diversas matérias se componha de cidadãos altamente habilitados; que ao fim do ano haja severidade nas provas dos que a cursarem, para que não venha a receber um título de capacidade aquele que não souber bem o que tem depois de ensinar aos outros. (BITTENCOURT, 1874, p.265).

A ampliação cada vez maior das disciplinas, perfeitamente perceptível numa análise comparativa dos diversos estatutos e regulamentos, desde o de 1846, passando pelo de 1851, o de 1857, com as alterações impostas pelo de 1859, o de 1870, e, por fim, o de 1872, nos mostra um processo de amadurecimento na constituição de um corpo docente profissional.

O primeiro corpo docente constituído é decorrência do Estatuto de 1851, pois mesmo tendo sido criado o Liceu 1846, as aulas no Liceu só foram implantadas a partir de 1851. O seu Artigo 2º estabelecia que o pessoal do Liceu fosse constituído de um Diretor, de nove professores proprietários, três substitutos, um secretário, um bedel e um porteiro. No quadro 10 arrolamos como estava constituído esse primeiro corpo docente, assim como as poucas aulas avulsas que ainda funcionavam.

Um prenúncio de organização por parte dos docentes, pode ser percebido no seguinte comentário do Vice-Presidente Luis Alves Leite de Oliveira Bello, ao apresentar perante a Assembléia Legislativa o Relatório do Diretor da Instrução Pública:

Posto que tenham somente pouco mais de um ano de execução os Estatutos do Liceu (referência ao Estatuto de 1851), com tudo já se têm revelado alguns defeitos, e lacunas, principalmente na parte correccional, que dificultam muito o progresso da Instrução Secundária, e o regular exercício do magistério, e que devem ser prontamente corrigidos. [...].

No dia 14 do mês passado foi-me apresentado por uma comissão de professores do Liceu um projeto de Estatutos confeccionado pela respectiva congregação: era muito tarde para eu o estudar. Li-o apenas: parece-me digno da vossa atenção: e vos será apresentado para deliberardes sobre a sua adoção. (RPP, 1852, p.9).

O movimento associativo, na opinião de Nóvoa (1995, p.27), teve um papel primordial na construção da profissão docente. O professor começa a tomar consciência da sua condição, criando “redes de partilha” e de “cooperação” no seio do corpo docente.

Contudo, no período abrangido por este estudo, não foi possível aos professores do Liceu levar adiante a configuração de uma associação, somente no findar da década de setenta, temos notícia da criação de “associação professoral”, na cidade de Pelotas, de acordo com ofício encaminhado a Câmara Municipal de Pelotas:

Associação professoral da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Ilustríssimos Sr. Comunicamos a V.V.S.S. que no dia seis do corrente mês instalamos nesta cidade, uma sociedade com o título de Associação Professoral da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, composta de todos os professores públicos da Província, cujos intuitos estão consignados nos seus Estatutos que enviamos um exemplar a V.V.S.S. Esta Associação oferece o seu concurso para auxiliar V.V.S.S. em tudo que for atinente aos seus fins. Pelotas, 15 de abril de 1879. O Diretor, Francisco Paula Ibirapuitã Ourique. O Secretário, Antônio Luiz Martins de Araújo. (MANUSCRITO, pasta 519, Biblioteca Pública Pelotense).

De maneira incipiente, as aulas do Liceu ganham uma visibilidade, um número relativamente estável de alunos encontra-se matriculados, ainda que poucas cadeiras estejam funcionando. Desse modo, no curto período de dois anos, de 1857 para 1859, o curso passa de quatro anos para seis.

Quadro 11

Mapa das aulas do Liceu D. Affonso

AULAS	PROFESSORES	NÚMERO DE ALUNOS	
		Matriculados	Freqüentes
Francês	Dr. Jeronymo da Cunha Galvão	14	13
Latim	José Maria de Andrade	13	10
Geometria	Dr. Cyro José Pedrosa	10	06
História	Francisco de Paula Soares	09	07
Filosofia	(1)		

Fonte: RPP, 11.10.1857. Anexo (1) O professor dessa cadeira foi licenciado sem limite de tempo.

O Regulamento de 29 de janeiro de 1859, que aumentou a duração do curso de quatro anos para seis, assim como aumentou as cadeiras ou aulas, de acordo com a legislação, determinou também que fosse mantido o livro “Ponto”⁸⁸, onde os professores deveriam assinar o nome por ocasião da entrada e saída da aula. Esse livro “Ponto”⁸⁹ permite visualizarmos a freqüência do professores, desde 23 de outubro de 1862 a 27 de outubro de 1864. Foi possível constatar a assiduidade dos seguintes docentes, em 1862: Ciro José Pedrosa, Francisco de Paula Soares, Padre Joaquim Procópio de Oliveira Nunes, José Maria de Andrade, Cônego Vicente Zeferino Dias Lopes, Ângelo Francisco Ther e Carlos Hoefler. Em 1863: Ciro José Pedrosa, Francisco de Paula Soares, Dr. Manoel Veloso Paranhos Pederneiras, José Maria de Andrade, Ângelo Francisco Ther e Carlos Hoefler. Em 1864: Francisco de Paula Soares, João Miguel Spencer, Ângelo Francisco Ther, José Maria de Andrade, Carlos Hoefler e Dr. Manoel Veloso Paranhos Pederneiras. O último registro data de 27 de outubro de 1864. Analisando os dias letivos, com as respectivas assinaturas dos professores no

⁸⁸ Art. 51. Haverá um livro chamado do – ponto – em que os Professores deverão assinar o seu nome na ocasião da entrada para a aula, e rubricá-lo à saída, na forma do artigo 125 §3º do Regulamento nº 6, do 1º de junho de 1857.

⁸⁹ Livro Ponto do Lyceo D. Afonso. José Maria de Andrade: Diretor interino. (Manuscrito com 100 páginas, Arquivo Histórico do RGS).

livro “Ponto”, pode-se concluir que esse grupo de docentes efetivamente tinha uma atuação presente, constituindo-se de fato um núcleo atuante dentro do Liceu.

Esse controle se efetivava pela obrigação do Diretor, que no encerramento das atividades deveria rubricar o “livro ponto” (§4º do Art. 58 do Regulamento de 1859), mantendo na prática o controle efetivo sobre a presença ou ausência dos professores.

Um grande obstáculo ao progresso da instrução, de acordo com as autoridades, era a “falta de pessoas moralizadas e assaz habilitadas para o magistério, e a deficiência de meios pecuniários para dotar convenientemente estes empregados” (RPP de 1855, p.34). Além disso, “não há melhor método em matéria de estudos do que escolher bons mestres, e deixá-los ensinar a seu modo” (RIIP, p.1-2, anexo ao RPP de 1859).

Envolvidas em diversas questões pertinentes à educação, as autoridades lutavam para melhor qualificar os professores: “se a fundação de uma escola normal é a mais urgente necessidade para o aperfeiçoamento do ensino, não é por certo a única, é preciso também atender à sorte dos professores”. Assim, o Estado deveria garantir uma “decente subsistência”, e a “certeza de uma carreira” (RPP de 1864, p.26).

Desse modo, os concursos visavam constituir um corpo docente permanente e com vínculo profissional com o Liceu. Deixando os professores de encararem a docência apenas como mera atividade econômica, mas acima de tudo como uma atividade de responsabilidade intelectual e ética.

Os dados registrados no Relatório de 1864 esclarecem diversos aspectos desse quadro. Com exceção das aulas do Liceu, a instrução secundária pública estava apenas circunscrita a de francês na cidade de Rio Grande, sob a direção de José de Pontes França, e freqüentada por 22 alunos. Quanto ao Liceu D. Afonso, “marcha com regularidade” (p.29), sendo mais freqüentado de 1860 em diante. De 1851, época de seu funcionamento até 1859, em média, matricularam-se de 25 a 28 alunos, em 1863 atingiu o número de 53 matriculados e freqüência de 51.

Quadro 12

Quadro demonstrativo do pessoal dos professores do Liceu D. Affonso com declaração da qualidade da provisão e datas de suas nomeações

AULAS	NOMES DOS PROFESSORES	PROVIMENTOS	ALUNOS	OBSERVAÇÕES
Latim	José Maria d'Andrade	Vitalício	25	Nomeado por provisão de 26 de março de 1851
Francês	Dr. Manoel V.P. Pederneiras	Interino	28	Por portaria de 11 de março de 1863
Inglês	João Miguel Spencer	Efetivo	28	Por provisão de 8 de fevereiro de 1858
Alemão	Carlos Hoeffler	Interino	14	Idem de 12 de março de 1859
Geografia e História	Francisco de Paula Soares	Vitalício	30	Idem de 26 de setembro de 1851
Geometria	Dr. Cyro José Pedroza	Idem	32	Idem de 19 de dezembro de 1846
Desenho	Francisco Angelo Ther	Interino	32	Idem de 6 de outubro de 1859
			189	

Fonte: Anexo B. RIGIP. In: RPP de 1864⁹⁰.

Das 13 cadeiras criadas pelo Regulamento de 1859, só funcionam sete. No ano de 1863, o resultado dos exames foi o seguinte:

⁹⁰ Obs.: Muitos alunos freqüentam duas ou mais disciplinas, razão de apesar de serem 53 alunos matriculados, o número total atinge a 189.

Quadro 13

Resultado dos exames em 1863

DISCIPLINAS	APROVADOS PLENAMENTE	APROVADOS SIMPLEMENTE	REPROVADOS	NÃO FIZERAM EXAMES
Francês	11	2		5
Inglês	15			9
Alemão		4	2	3
Latim	10	5		5
Geometria	3		3	19
Geografia e História	12	4	2	6
Desenho	6	8		5

Fonte: RPP de 1864, p.30.

De acordo com o Regulamento de 1859, as cadeiras de ensino deveriam ser as seguintes: gramática geral e latina; francês; alemão; desenho; inglês; matemáticas; geografia; história antiga e média; história moderna, contemporânea e história pátria; botânica e zoologia; latinidade; física; química; mineralogia e geologia; filosofia racional e moral; retórica, poética e literatura. Desse vasto currículo, observamos, de acordo com o quadro 13, que apenas sete disciplinas são ministradas. As razões de algumas disciplinas não serem ofertadas é que não preenchiam o número mínimo de cinco alunos matriculados. Caso por exemplo de latinidade, onde apenas três alunos se matricularam. Muitas nem tiveram alunos matriculados. Pode-se deduzir que a procura muitas vezes estava centrada naquelas disciplinas necessárias aos preparatórios⁹¹.

Essas disciplinas se mantêm mais ou menos fixas nos próximos anos, em 1865, as aulas foram freqüentadas por 35 alunos, dos quais 30 foram plenamente aprovados, sendo em: geografia e história 5; latim 1; francês 5; inglês 3; alemão 3; geometria 3; desenho 10 (FALA de 1866, p.27).

⁹¹ A Lei de 11.08.1827, para os exames preparatórios aos Cursos Jurídicos, fixou: latim, francês, retórica, filosofia racional e moral, e geometria. A Lei 03.10.1832, para os Cursos Médicos, fixou: latim, francês ou inglês, filosofia racional e moral, aritmética e geometria (HAIDAR, 1972, p. 47-48). Por sua vez o Regulamento das Aulas Preparatórias das Faculdades de Direito (Portaria de 04.05.1856), fixou: latim, francês, inglês, retórica e poética, filosofia racional e moral, aritmética, geometria, história e geografia. Para os Cursos Médicos, o Decreto 1387 de 28.04.1854, fixou: latim, francês, inglês, história e geografia, filosofia racional e moral, aritmética, geometria, e álgebra (HAIDAR, 1972, p. 82).

Em 1866, repetem-se as disciplinas, que basicamente se constituem o núcleo comum por diversos anos. Quando do estabelecimento do Ateneu Rio-Grandense, “o ensino se limita ultimamente às línguas latina, francesa, inglesa e alemã, geografia e história, geometria e desenho” (FALA de 1872, p.12).

Com exceção da disciplina de filosofia e retórica, todas as outras disciplinas cobradas nos exames, eram ministradas pelo Liceu. Em 1871, por exemplo, as cadeiras em funcionamento no Liceu eram: latim, francês, inglês, história e geografia, matemáticas (que englobava: geometria, aritmética e álgebra), alemão e desenho.

Em relação aos colégios, localizamos os seguintes “Mapas”, do Colégio União dirigida por Alfredo Antônio dos Santos, na cidade de Rio Grande, funcionava as seguintes matérias do secundário: latim, português, francês, inglês, alemão, aritmética, geografia, história, e retórica (Mapa de 18.11.1878). Em 1879, eram ministrados: latim, português, francês, inglês, aritmética, geografia, história e retórica (Mapa de 20.05.1879).

O Colégio São Pedro de José Vicente Thibaut (Rio Grande), informava as matérias: latim, português, francês, inglês, história universal, história pátria, doutrina cristã, geografia, aritmética, álgebra, e geometria (Mapa de 05.04.1879).

Em síntese, os alunos matriculavam-se nas disciplinas fixadas pelos cursos superiores para os exames de ingresso nas academias. Buscavam desse modo, os conhecimentos de caráter essencialmente humanísticos requeridos tanto pelos cursos jurídicos, como pelos cursos médicos.

Outro inconveniente era o elevado número de professores interinos, por causa disso, muitas das cadeiras acabavam vagas, exigindo seguidos concursos para o preenchimento das mesmas. Em 1870, 4 cadeiras do Liceu estavam interinamente ocupadas, sendo que muitas disciplinas não eram oferecidas por falta de alunos. Em dezembro de 1870, abrem-se concursos para as cadeiras de matemática, francês, desenho linear e topográfico. Após a realização do concurso foram aprovados os seguintes professores: matemática, Diogo Francisco Cardoso, que já exercia esse cargo interinamente; francês, João Carlos Moré; desenho, Ângelo Francisco Ther (RDL, 1870, p.9).

Em 31 de dezembro de 1871, com o fechamento do Liceu D. Afonso, os diversos docentes são transferidos para o recém inaugurado Ateneu Rio-Grandense (03.02.1872). Desses antigos professores, sete estavam em exercício, dos quais vitalícios temos: José Maria de Andrade (latim); Francisco de Paula Soares (história e geografia); João Miguel Spencer (inglês) e Júlio Timóteo de Araújo (inglês)⁹². Efetivos: Diogo Francisco Ther (matemática); João Carlos Moré (francês); Ângelo Francisco Ther (desenho), e interino: Clemente Walau (alemão).

Diversos professores se aposentaram: João Miguel Spencer; José Maria de Andrade e Júlio Timóteo de Araújo, sendo substituídos por: Padre João Nicolau Reutter; Bibiano Francisco de Almeida; Cônego José Gonçalves Viana; além do professor Porfírio Barbosa Madureira, para a cadeira de português, novamente criada (RIP, 1873, p.15-16). Desse grupo, apenas Francisco de Paula Soares era vitalício, João Carlos Moré, Ângelo Francisco Ther, Diogo Francisco Cardoso eram efetivos, Porfírio Barbosa Madureira, Bibiano Francisco de Almeida, João Nicolau Reutter, Clemente Wallau e José Gonçalves Viana eram interinos.

Eram constantes e repetitivas as reclamações dos Inspetores da Instrução Pública, assim como dos Diretores do Liceu, sobre uma prática comum na época, o pedido de licença. Entendiam as autoridades ser essa prática prejudicial ao andamento do ensino, como também onerava os cofres públicos. Licença não era jubilação, mas muitos professores abusavam dessa prática, levando o poder público a tentar tomar medidas disciplinadoras. Em diversos documentos é possível perceber essa disputa de interesses entre governantes e professores.

Em seu Relatório sobre a situação da instrução pública, Cyro José Pedrosa apontava a falta que fazia a disciplina de Filosofia no Liceu, pois há mais de dois anos o professor cumpria licença sem limitação de tempo, causando um enorme prejuízo, tanto ao nível de ensino, pois não podia abrir concurso para a cadeira, como causava dano financeiro, pois que continuava recebendo remuneração.

⁹² Este caso deve-se ao fato do professor Julio Timóteo de Araújo apesar de efetivo, não ter exercido o cargo, conforme podemos verificar pelo relato do Diretor do Liceu. "Há um professor do Liceu que nele não funciona: é Julio Timóteo de Araujo, nomeado Professor de Inglês a 20.08.1851, e que ficou sem exercício nem vencimento no 1º de janeiro de 1855, por ter sido esta cadeira suprimida pela Lei Provincial nº 309, de 20.12.1854; e como o Regulamento de 1º de junho de 1857, a criou de novo, não comparecendo este Professor, foi nomeado interinamente a 03.06.1858 o atual Professor João Miguel Spencer" (RDL, 1870, p.9).

A respeito da ilegalidade desta licença (refere-se ao professor de Filosofia) já tenho por varias vezes dito o que penso, e direi mais alguma coisa agora sobre a necessidade de ser esclarecido o modo, porque se a deve considerar [...]. Se a licença, Exma. Sr., apesar de ser por ilimitado tempo, não quer dizer jubilação, o Professor licenciado não perde a propriedade da cadeira, e por tanto não pode ela ser dada a outro [...] há de ser difícil achar-se uma pessoa bastante habilitada que queira, depois de fazer um concurso, e reger como substituto uma cadeira, que demanda muito estudo, arriscar-se a perde-la, quando menos esperar. (RIP, 1853, p.3).

Outros casos também ocorriam, por exemplo, do professor de francês da cidade de Pelotas: “pediu por oito meses, e lhe foi concedida [...] finda a qual deveria vir servir [...]”. Esse fato leva o Diretor a manifestar-se nos seguintes termos: “daqui a tempos qualquer outro que quizer experimentar um outro meio de vida, em lugar de demissão, pedirá esta qualidade de licença [...]” (RIP, 1852, p.6).

Muitas das críticas eram dirigidas ao corpo docente do Liceu. O Presidente da Província Jerônimo Martiniano Figueira de Melo, ao posicionar-se sobre o ínfimo número de alunos matriculados, “no ano próximo passado apenas 24 alunos, dos quais 11 se retiraram, fazendo exames apenas 13” acusava a incompetência do corpo docente. Não se deveria esperar o contrário, afinal o Liceu limitava-se ao ensino do latim, do francês, inglês, alemão, geografia, história, geometria e desenho; “e que alguns dos seus professores não estavam na altura dos conhecimentos que deles se demandava; e que [...] por isso os alunos não podiam [...] sair preparados para resistir as provas de capacidade que deles se exigem [...] nas Escolas e Faculdades do Ensino Superior” (FALA, 1872, p.12).

As autoridades públicas seguidamente utilizavam a imprensa como meio de divulgação de seus atos, certamente teores dessas críticas nem sempre eram bem aceitas. Estando no poder o Partido Conservador, um dos periódicos “O Rio-Grandense”⁹³, porta-voz das autoridades, teceu pesadas críticas ao corpo docente do Liceu, a resposta não se fez esperar.

O Rio-Grandense de ontem acusou os professores do Atheneo por falta de cumprimento dos seus deveres.

⁹³ “O Rio-Grandense”. Foi um jornal importante na época. Órgão do Partido Conservador funcionou de 1866 a 1878. Nele colaborou, Karl von Koseritz, logo que chegou em Porto Alegre. Outros colaboradores foram: Eudoro Berlink, Nicolau Engelsdorff, Carlos Candal Carvalho.

Amigos Redatores. Li no Rio-Grandense de ontem uma censura aos professores do Atheneo, acusando-os de desleixados no cumprimento de seus deveres. Faço parte da corporação acusada, e tendo-me sempre esforçado em cumprir os deveres inerentes ao honroso cargo que exerço há mais de vinte anos, julgo-me isento da genérica censura formulada por essa folha. Francisco de Paula Soares. (A REFORMA, 22.09.1872)⁹⁴.

Embora o posicionamento do professor, buscando defender as atitudes e comportamentos da categoria, deve-se ressaltar que a baixa remuneração certamente desestimulava, assim como acabava gerando se não uma ação mais efetiva por busca de melhores salários, certa acomodação por parte dos docentes.

Com uma acuidade toda sua, Francisco Cunha identificava uma das mazelas da instrução pública:

O magistério, mal retribuído e desconsiderado, não oferece aliciente para as inteligências e para as dedicações. O maior número dos que o abraçam não o fazem por profissão; mas como bem exprime a frase francesa por um – *pis aller* -, que podemos traduzir por – falta de melhor. (07.12.1870, p.24).

Durante a maior parte do século XIX, a Província de São Pedro não teve um curso voltado para a formação docente, só em 1869, começará a funcionar a Escola Normal⁹⁵.

O provimento das cadeiras nem sempre foi fácil, ficando desse modo, diversas cadeiras vagas. Certos profissionais verdadeiramente competentes preferiam optar por outras profissões. Por outro lado, os mecanismos de fiscalização e cerceamento político e ideológico acabam afastando muitos docentes, estes muitos vezes para permanecerem no serviço eram obrigados a se adequar à política vigente, sob o risco de sofrerem perseguições.

Além do mais, e as próprias autoridades tinham consciência disso, os salários dos docentes não eram condizentes com a carga e responsabilidade do

⁹⁴ “A Reforma”. Outro dos mais importantes e influentes jornais de Porto Alegre. Teve uma longa duração, de 1869 a 1912. Era órgão do Partido Liberal. Teve diversos colaboradores, entre outros salientamos: Gaspar da Silveira Martins, Florêncio de Abreu, Apolinário Porto Alegre, Germano Haslocher. O próprio Koseritz foi colaborador, demonstrando a flexibilidade que as vezes ocorria na mudança partidária.

⁹⁵ Sobre a Escola Normal na Província de São Pedro ver: Kramer Neto (1969); Louro (1987); Tambara. (1998); Schneider (1993).

trabalho que executavam. “A exigüidade dos vencimentos dos professores os obriga a dedicarem-se a ensinar nesses mesmos colégios particulares [...]” (RIP, 1866, anexo, p.8).

Procurando superar essas mazelas, as autoridades reconheciam que não era com o fechamento do Liceu que as dificuldades de ensino na Província estariam superadas. Apontavam sim, para certas atitudes sérias e responsáveis, tais como: criação de uma Escola Normal que possibilitasse uma boa formação docente aos professores; pois “em grande parte os professores não tem as necessárias aptidões” (RIP, 1866, p.5).

Para muitos, a grande salvação da péssima educação, vigente na época, seria a tão sonhada Escola Normal: “Só com este curso, espero poder dotar a Província de Professores habilitados que saibam o que ensinam, e não sejam como tem sido até agora, apenas repetidores maquinais de lições [...]” (RIP, 1869, p.7).

Tinham consciência do valor e da importância de um corpo docente organizado, competente e sério. Ponderava o Presidente da Província, “que o nosso primeiro empenho deve ser formar um bom corpo de professores, cuja falta é tão sensível” (RPP, 1871, p.13).

Enquanto o empirismo dominar a escola, diziam com veemência: “a instrução e educação de um povo será um belo sonho, e uma triste realidade” (RPP, 1859, p.23). Apesar dessas ponderações, os professores ainda eram desconsiderados profissionalmente por parte do Estado, pois este julgava que acima de tudo a educação era “um sacerdócio”, como claramente fica dito pelo Inspetor Geral da Educação: “Daqui resulta a necessidade de procurarmos ter educadores da mocidade compreendam bem a nobre e elevada missão de que se acham encarregados; educadores que não considerem a instrução como uma simples indústria, mas sim como um sacerdócio” (RIP, 1866, anexo 5).

De caráter mais emergencial e prático, pregavam a separação do cargo de diretor e de professor. Entendiam que ao exercer a docência, o professor naturalmente criaria vínculos afetivos com os demais colegas. A nomeação do diretor deveria ser de fora da congregação de professores do Liceu. Desse modo:

A separação do cargo de Diretor do de professor trará a vantagem de evitar-se a facilidade de condescender este, ou relevar as faltas

dos professores, como entre colegas naturalmente deve suceder e mesmo tem sucedido por vezes. Já tive ocasião de, estando na Secretaria, pedir cumprimento desta obrigação a um dos professores que apenas se havia demorado um quarto de horas – na lição que tinha dado aos seus alunos. O que pode ensinar um professor em um quarto de horas? Não evitará semelhante abuso um Diretor que não seja igualmente professor, e que permaneça durante as horas das aulas do Lycêo para fiscalizar não só o comportamento dos professores, mas os dos alunos? Penso que sim. A par, porém, destas providências e das garantias que já tem os professores, como sejam uma suficiente remuneração do seu trabalho, direito a vitaliciedade e a jubilação. (RIP, 1869, p.5).

Outra das grandes preocupações das autoridades públicas diz respeito à questão do patronato, onde muitos dos delegados encarregados da fiscalização, por afinidades políticas, acabam relevando muitas das faltas dos professores. Esses funcionários, por “espírito de patronato” para com os professores, “fecham os olhos à incúria dos mesmos e relevam que falsifiquem os mapas mencionando neles freqüência de alunos que não existem” (RIP, 1869, p.9).

Durante grande parte do século XIX, as autoridades públicas, tentam estruturar políticas públicas voltadas para a educação, um dos pilares dessas políticas diz respeito à formação dos professores. Seja buscando o seu aperfeiçoamento, com a criação de Escola Normal, seja ainda por meio de processos seletivos visando selecionar para o exercício da docência aqueles indivíduos que além da competência intelectual, detenham uma ilibada conduta moral. “Formar, pois bons mestres com as habilitações e moralidades precisas, eis o princípio cardeal de um boa reforma; toda outra tentativa fora disto, seria trabalho inútil que nunca produziria os frutos desejados” (RIP, 1869, p.6).

No século XIX, as representações em torno da figura do professor ainda não tinham atingido uma visão profissional do seu saber. A grande maioria considerava o mestre “o princípio e a vida da escola”. Além disso, é preciso que eles “sejam dignos deste nome e do alto sacerdócio que exercem”. Deviam ser puros nos costumes, modestos, pacientes, firmes no caráter, zelosos, ativos e prudentes (OLIVEIRA, 2003, p.203-204)⁹⁶.

⁹⁶ Antônio Almeida de Oliveira (1843-1887), natural da Província do Maranhão. Conjuntamente com João Antônio Coqueiro e Mendes Pereira fundam uma Escola Noturna para adultos com o

Essas características se perpetuariam até o fim do século XIX, e, inclusive, adentrando o século XX, como podemos verificar pelo relato de João Roque Moreira Gomes (1906, p.2) as qualidades dos professores, relativamente à sua vida exterior são as seguintes: “a modéstia, a prudência, a delicadeza, o amor pela solidão e pelo estudo, os bons costumes”. As qualidades do professor relativas à disciplina da escola, são: “a bondade, a firmeza, a paciência, a pontualidade, o zelo e a vigilância”.

Os discursos sobre a educação, formação dos professores, melhoramentos das condições de trabalho, adoção de novos métodos de ensino, articulam-se de modo coerente com as idéias científicas que brotavam na Europa.

Quem eram esses “servidores” das autoridades? Quem eram esses cidadãos, que as administrações públicas, por meio dos inspetores tanto controlavam ou buscavam controlar? Seriam pessoas tão importantes? Suas vozes eram levadas em conta? Eram produtores de idéias que poderiam abalar a sociedade? Teriam força para influenciar a opinião pública? Quem eram afinal esses indivíduos?

É provável que isoladamente não representassem perigo algum, talvez a grande preocupação das autoridades públicas, fosse a possibilidade de constituírem-se numa organização com conhecimento de seu papel, ou seja, um grupo capaz de influir realmente na opinião de uma coletividade.

Afinal para quem detinha o papel administrativo e condutor das diretrizes do Estado, o professor representava aquele indivíduo apto que, além de instruir, deveria propiciar com seu trabalho na escola uma boa formação moral dos futuros homens da nação. Essa é uma das razões de constantemente nos debates da Assembléia, surgirem discussões a respeito da necessidade de criação de uma Escola Normal⁹⁷. Afinal precisávamos de homens para formar líderes.

título de “Onze de Agosto”. Por meio de diversas conferências, discute os problemas da instrução pública. Em 1868 muda-se para a Corte, sendo nomeado no ano seguinte Presidente da Província de Santa Catarina. Escreveu diversas obras sobre educação, salientando-se principalmente “O Ensino Público: obra destinada a mostrar o estado em que se acha e as reformas que exige a instrução pública no Brasil. São Luiz: Typ. do Paiz, 1874, 475 páginas. Obra reeditada pelo Senado Federal em 2003 (BLAKE, 1883, p.102, VIEIRA, 2003, p.13-22).

⁹⁷ Em diversas sessões da Assembléia Provincial vinha em pauta discussões a respeito da necessidade de criação de uma Escola Normal. [...] “é preciso regularizar a instrução pública. E tanto isso é assim, que há três ou quatro anos propus uma idéia eminentemente salutar, que já tinha sido proposta pelos Srs. Flores e Mendonça, a criação de uma escola normal” [...] (6º Sessão Ordinária em 17.10.1853). In: *A Tribuna Rio-Grandense*. N°. 11, Porto Alegre, 26.10.1853, p.4).

Um relato minucioso, detalhista e rico de pormenores sobre os docentes do Liceu D. Afonso nos é proporcionado pelas reminiscências de Aquiles Porto Alegre, tendo conhecido vários dos antigos professores, seu relato ganha importância na recuperação de como eram e agiam esses antigos mestres.

Faziam parte do corpo docente o tenente-coronel de engenharia João Batista de Alencastro, o Dr. Cyro José Pedrosa, o Miguel Spenser, o Francisco de Paula Soares, o Carlos Hoefler, o João Carlos More, o arcebispo Vicente Zeferino Dias Lopes, o Ângelo Francisco Ther e o velho José Maria de Andrade, afamado latinista, que estudara em Coimbra e de lá viera para se consagrar de corpo e alma à ingrata profissão de mestre. (AQUILES PORTO ALEGRE, 1923, p.128).

Buscando nos escaninhos da memória, lembranças de um passado, Aquiles Porto Alegre, traça de vários lentes, “uns ‘croquis’ em cima da perna, com meia dúzia de pinceladas”:

O Coronel Alencastro era um bom homem, pachorrento e delicado para com todos: por ele não viria mal ao mundo. Apesar de ser lente de matemática, tinha uma espécie de fanatismo pelo grande épico português.

O Dr. Cyro Pedrosa era um médico bahiano, que viera moço para aqui, dedicando-se à sua profissão e à carreira do magistério.

O Francisco de Paula Soares, sempre com o seu riso irônico, sabia história e geografia como gente. Dava gosto ouvi-lo na sua cadeira, como si tivesse diante dos olhos o compendio aberto. Quando o aluno vadio não sabia a lição, o velho mestre não o perdoava. Trazia-o de canto chorado, para chamá-lo ao bom caminho. (1923, p.129-130).

O professor Francisco Paula Soares nasceu na cidade de Montevideu, em sete de abril de 1825, quando seu pai se encontrava ali a serviço do exército brasileiro. No ano de 1852, obteve o grau em medicina pela Universidade de Buenos Aires. Fixando residência em Porto Alegre, e “achando-se vaga a cadeira de História e Geografia do Liceu D. Afonso, fez um brilhante concurso e foi nomeado, entrando em exercício a primeiro de outubro de 1856”. Mais tarde, foi nomeado Diretor do Liceu; em alguns momentos exerceu o cargo de Inspetor

Geral da Instrução Pública. Pertencia ao Partido Liberal e, por diversas vezes, foi eleito à Assembléia Provincial, ocupando em duas legislaturas a Presidência da mesma. Faleceu em dez de janeiro de 1881. Tendo uma participação ativa na sociedade da época, além de membro de algumas sociedades, tal como o Partenon Literário e a Sociedade Literária Apeles Porto Alegre, escreveu diversos artigos e textos⁹⁸, alguns em parceria com Carlos Hoeffler (AQUILES PORTO ALEGRE, 1916, p.169-170; TEIXEIRA, 1920, p.308-311).



Figura 21: Francisco de Paula Soares

Fonte: Sentinela do Sul, 10.11.1867.



Figura 2: Jean-Charles More

Fonte: Aquiles Porto Alegre, 1907.

Outro professor que trabalhou no Liceu foi Jean-Charles Moré⁹⁹, que segundo Aquiles Porto Alegre (1923, p.130), “era um excelente mestre”. Nasceu em Genève, Suíça em 9 de abril de 1818, falecendo em Porto Alegre em 20 de

⁹⁸ *Silabário Brasileiro*. Porto Alegre: Tipografia Brasileira-Alemã, 1858, 30 págs.; *Crestomatia Brasileira*. Porto Alegre: Tipografia Brasileira-Alemã, 1859, 276 págs.; *Resumo de Aritmética*. Porto Alegre: Tipografia Brasileira-Alemã, 1860, 70 págs. In: Villas-Bôas, 1974, p.487.

⁹⁹ Publicou os seguintes trabalhos: *De la colonisation dans la province de St. Pierre de Rio Grande do Sul, Brésil (1859)*. Hambourg: Imprimerie de Langhoff, 1863, 262 págs. Essa obra no mesmo ano foi traduzida para o alemão. Reflexões sobre a brochura do Sr. Charles Expilly, “*Le Brésil, Buenos Aires, Montevidéu et le Paraguay devant la civilisation*”. Porto Alegre: Typ. do Rio Grandense, 1868. Deixou um romance, intitulado “Paulo Lopes”, tendo como pano de fundo a situação da Província em 1835, publicação póstuma em folhetim no jornal Mercantil de Porto Alegre, 18.09.1887.

abril de 1884. Veio para o Brasil aos 28 anos de idade, “dedicando-se inteiramente a vida do magistério”. Em 1870 foi nomeado professor de francês do Liceu D. Afonso. Mais tarde, quando extinto esse educandário, fez parte do corpo docente do Ateneu Rio Grandense, regendo ainda a cadeira de francês. Em 1881, aprovado no concurso de francês da Escola Normal, foi nomeado lente efetivo, cargo que exerceu até a sua morte (AQUILES PORTO ALEGRE, 1907, p.443).

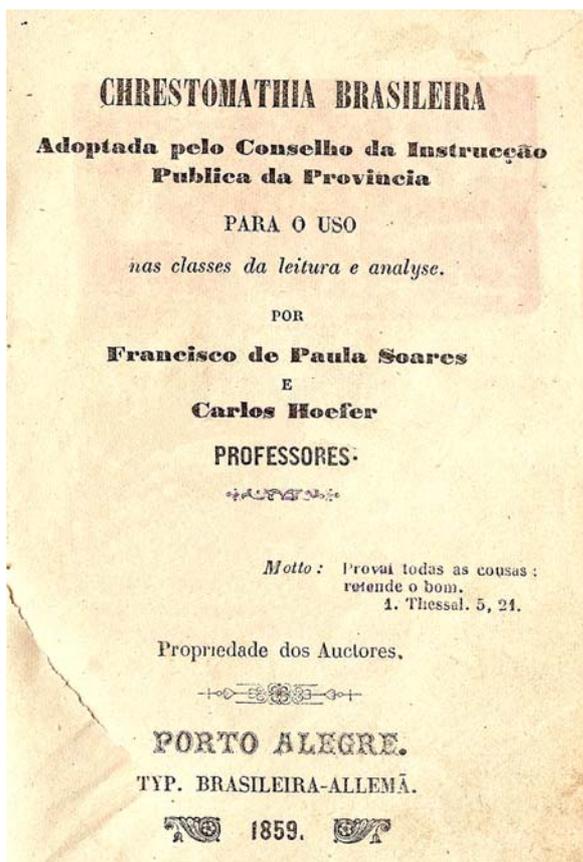


Figura 23: Crestomatia Brasileira

Fonte: Arquivo do Autor

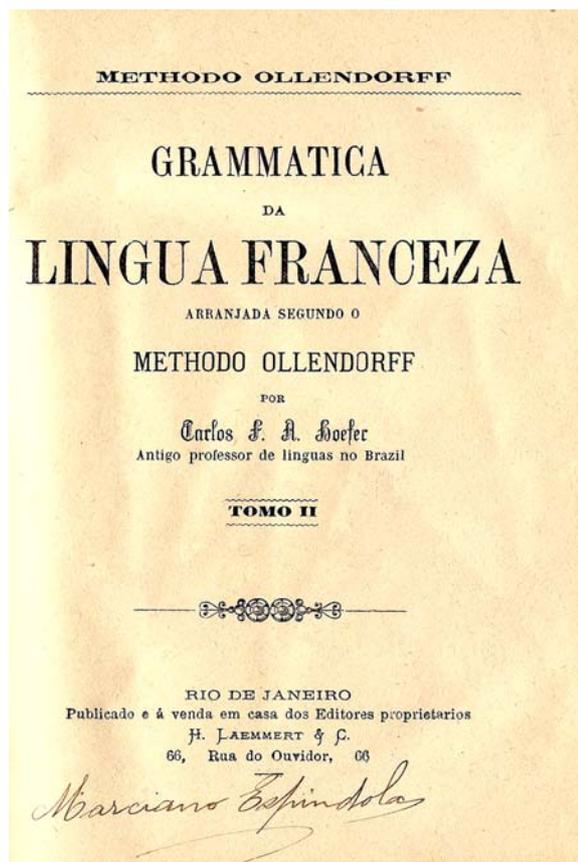


Figura 24: Gramática da Língua Francesa

Fonte: Arquivo do Autor

O corpo docente também estava bem representado por figuras ligadas ao poder religioso, entre esses, salientava-se o Arcediago¹⁰⁰ Vicente Zeferino Dias Lopes¹⁰¹. Filho legítimo de Francisco Dias Lopes e Catarina da Conceição,

¹⁰⁰ Arcedigo. Dignidade eclesiástica, cujo officio era governar os diáconos. In: Moraes, 1831, p.161.

¹⁰¹ Escreveu diversas obras, entre outras, um *Catecismo da Doutrina Cristã*. Porto Alegre: Rodolfo José Machado, [18-]. In: Tambara, 2003, p.159; Dr. Feliciano José Rodrigues Prates [119-123]. Porto Alegre 19 de julho de 1871. In: *Almanaque Literário e Estatístico do RGS para 1899*. Rio Grande: Livraria Americana, 1898; Cônego Thomé Luiz de Souza (p.99-104). Porto Alegre 11 de setembro de 1872. In: *Almanaque Literário e Estatístico do RGS para 1901*. Rio Grande: Livraria Americana, 1900. Deixou inédito “Nótulas sobre a História Eclesiástica do Rio Grande: 1737-1891”.

nasceu a 26.08.1818 em Itaborá, Província do Rio de Janeiro. Estudou no Seminário São José, sendo ordenado sacerdote em 17.07.1841. Aquiles Porto Alegre (1923, p.130) o considerava “uma bela estampa. Lecionava ali o português, e os rapazes o queriam muito bem pelas maneiras fidalgas”. Por duas vezes assumiu a direção do Liceu em 1870, e 1872-1873. Foi nomeado interinamente para a cadeira de Latinidade por Provisão de 25.08.1860 (RPP, 1862, quadro anexo). Sua trajetória está intimamente ligada a Igreja. De 1843 a 1847, assume a Paróquia de Viamão, de 1847 até 1851, foi Vigário em Rio Pardo. De acordo com o Bispo Sebastião Dias Laranjeiras, era sujeito inteligente, mas o critica pelos atos passados. Quando diácono e professor no Seminário do Rio de Janeiro caiu em grava falta moral, foi suspenso e adiada a ordenação. Após um ano de provação, sendo ordenado e enviado a Viamão. Ainda segundo o Bispo, “é pena que um sacerdote de tantas qualidades e ocupando cargos importantes tenha violado o seu celibato” (RUBERT, 1998, p.178).

Outro religioso foi o Padre Francisco Aurélio Martins Pinheiro, era natural de Santos e tido como filho natural do Visconde de São Leopoldo. Foi ordenado no Rio de Janeiro em 13.08.1826. Entre 1830 e 1835, assume a Paróquia de Nossa Senhora da Conceição do Arroio, futura Osório. Mais tarde foi cura de Torres, professor público de latim em Porto Alegre, e professor da 2º cadeira de latim do Liceu em 1852, faleceu em Porto Alegre em 03.02.1854. Quando da visita Pastoral de 1845 a 1849, o Bispo do Rio de Janeiro, D. Manuel do Monte Rodrigues de Araújo, em 1845, assistiu uma missa celebrada pelo padre, deixando a seguinte observação: “parece-me muito bom sacerdote, instruído dos seus deveres, e que se empenha em cumpri-los” [...] e acrescenta “que é voz corrente ser filho do Visconde de S. Leopoldo, com quem muito se parece” (RUBERT, 1998, p.175).

Temos ainda o Padre Francisco das Chagas Martins Ávila e Souza, expoente da Revolução Farroupilha, natural do Rio Grande do Sul, considerado inteligente e irrequieto. Ótimo latinista. Segundo se suspeita teria vínculos com a maçonaria. Em Porto Alegre ligou-se a diversas personalidades eclesíásticas e civis, que simpatizavam com idéias liberais. Em 1834 tomou assento na Assembléia Legislativa como deputado. Estourando o movimento farroupilha, a ele adere. Foi Vigário Apostólico da República. Participou em 1844, da comissão de paz, enviada a dialogar com Caxias na cidade de Bagé (RUBERT, 1998, p.149).

O Cônego Joaquim Procópio Nunes de Oliveira, em 1862, assume interinamente a cadeira de francês no Liceu D. Afonso, em decorrência do falecimento na Corte do antigo professor Jerônimo da Cunha Galvão (RPP, 1862, p.7). Outros dados sobre a sua pessoa, indicam que em 1866, participou conjuntamente com o Cônego José de Noronha Nápoles Massa e João Inácio de Bittencourt de atos de rebeldia no Cabido, sendo os três por intervenção do Bispo Dom Sebastião Dias Laranjeira, suspensos “de ordens, ofícios e benefícios” (RUBERT, 1998, p.214). Os cônegos suspensos não se submetem, pois em 28.03.1868, D. Sebastião escrevia: “que ainda se mostram contumazes em sua rebeldia”. Sem ofício e sem cômputo tiveram que procurar empregos civis para se sustentarem. O Cônego Nápoles Massa se emprega numa tipografia, depois funda um colégio em Porto Alegre. Por sua vez, Joaquim Procópio de Oliveira, é nomeado Juiz Comissário das Terras Públicas de Porto Alegre. Reabilitado em 1875, pede licença para tratamento de saúde, vindo a falecer a 02.01.1879, aos 45 anos de idade (RUBERT, 1998, p.215).

O Cônego José Gonçalves Viana, filho de José Gonçalves Viana e Emília Delfina de Oliveira, nasceu a 27.06.1843 em Alegrete. Mandado estudar em Roma, doutorou-se em Filosofia, foi ordenado em 22.09.1866 pelo Cardeal Constantino Patrizi. Foi Cura da Catedral de Porto Alegre em 1867 (RUBERT, 1998, p.37).

De acordo com Aquiles Porto Alegre: “foi homem que viveu toda a existência, curvado sobre os livros” (1917, p.181), discípulo de Santa Bárbara¹⁰², e em um período de sua vida estudou em Roma. Dedicou-se ao magistério, “lecionando diversas matérias, mas de preferência o latim e a filosofia”. Assume em 1872, no Ateneu Rio-Grandense, a cadeira de Filosofia (RIGIP, 1873, p.16).

¹⁰² João de Santa Bárbara nasceu em Laguna em 1786 e faleceu em Porto Alegre em 05.07.1868. Seu nome antes de ordenar-se era João Inácio Pereira. Aos dez anos é enviado ao Rio de Janeiro ao Mosteiro de São Bento, onde em 1802, recebe o hábito do noviciado beneditino. Em 1809 é ordenado sacerdote. Dois anos depois vem para o Rio Grande do Sul, primeiro em Cachoeira e depois em Porto Alegre. Desejando dedicar-se ao magistério, abre uma “modesta aula particular” de filosofia e moral. Quando esteve em Porto Alegre, pela primeira vez, D. Pedro II ouviu, na própria casa de Santa Bárbara, uma aula sua. Em 1823, é nomeado professor público. Lecionou no Seminário Episcopal de Porto Alegre. Foi um dos representantes gaúchos nas cortes constituintes de Lisboa (1821-1822). Representante do Conselho Geral da Província (1828 e 1829). Deputado da Assembléia Legislativa Provincial (1846, 1847, 1848, 1849, 1856, 1857). (PORTO, 1934, p.529). Teve como aluno, o bastante conhecido, Antônio Álvares Pereira Coruja, que deixou registrado nas suas “Antigualhas” o seguinte: “Uma lição prévia de filosofia”, o padre mestre João de Santa Bárbara começara as suas lições de filosofia em 1821 na Rua da Praia em frente ao Beco do João Coelho [...] Nesta casa, às nove horas da manhã, estavam os estudantes na sala, vem ele de dentro, cumprimenta e é cumprimentado; assenta-se. Depois tem início a lição (CORUJA, 1996, p.59).

Estreitos deviam ser os laços afetivos de Gonçalves Viana com Apolinário Porto Alegre, visto ter num momento de dor, enviado a seguinte carta:

Meu caro Apolinário. Chorei, sim, chorei sentidamente contigo, lendo hoje a tua magnífica nênia – Ferália. Foi a ressurreição de teu estro de poeta na explosão de tua dor de pai. Honraste e avivaste com tanto mimo quanto esplendor a cara memória de tua boa filhinha. Na minha filosofia, que é a minha religião, ou a minha religião, que é a minha filosofia, a morte não é o ocaso do homem, é a aurora de sua imortalidade; e a dor não é o sepulcro do coração, é o crisol de seu amor. A morte e a dor são fenômenos sublimes e santos que elevam e purificam. Que prova mais eloqüente que esses inspirados trenós que tua alma acaba de desferir? Abraça-te ex-corde. Teu afetuoso comp. Viana (09.08.1891). (*apud* ALVARO PORTO ALEGRE, 1954, p.13).

Em 1880, José Gonçalves Viana trabalha com a disciplina de latim e filosofia no Colégio Rio-Grandense, ainda em 1892, de acordo com o Regimento do Colégio, faz parte do corpo docente. Outro professor foi o Padre João Nicolau Reutter, que em 1872, assume interinamente a cadeira de inglês no Ateneu Rio-Grandense (RIGIP, 1873, p.16).



Figura 25: Cônego Joaquim Procópio Nunes de Oliveira

Fonte: Sentinela do Sul, 03.11.1867



Figura 26: Bibiano Francisco de Almeida

Fonte: Álbum Reis, 1905

Grande parte desses padres-professores tinha vínculos com o Seminário Episcopal. Criado sob a égide do Concílio Tridentino, o Bispo D. Feliciano Prates, em 1853, na sua Carta Pastoral, já falava da necessidade de um Seminário. Finalmente o governo pelo Decreto 335 de 08.01.1859 oficializou o Seminário Episcopal da Província do Rio Grande do Sul. O primeiro corpo docente do Seminário, nos anos de 1859-1860, estava assim constituído: Reitor e professor de Latim o Padre Francisco das Chagas Martins de Ávila e Sousa; professor de Teologia Moral o Padre José Inácio de Carvalho Freitas; professor de História Sagrada e Eclesiástica o Padre João de Santa Bárbara; professor de Liturgia e Canto Gregoriano o Padre João Joaquim Gonçalves Benjamin; professor de Francês e Geografia o Padre Joaquim Procópio de Oliveira Nunes. Posteriormente teremos ainda o Padre Vicente Zeferino Dias Lopes.

Desse modo, os vínculos do Liceu D. Afonso com o Seminário Episcopal eram estreitos, particularmente quanto ao ensino do latim.

Sobre Ângelo Ther, Aquiles Porto Alegre (1923, p.129) o considerava um homem de talento. Informa que nasceu em Montpellier onde estudara para ganhar a vida com o creiom na mão.

Quanto ao José Maria de Andrade, Aquiles o descreve como um bom português, com sólido preparo literário. Além de ser um homem já maduro, bonachão e tomador de rapé. “Antes de iniciar a lição, abria a caixa de rapé e sorvia duas boas pitadas, uma atrás da outra. Às vezes entretido com as suas explicações, não ouvia o toque de sineta, e era preciso o contínuo penetrar na sala para chamar a sua atenção” (1923, p.131).

Outro professor foi Bibiano Francisco de Almeida¹⁰³, nasceu em Porto Alegre, no dia 19 de setembro de 1838, e faleceu em Rio Grande, em 5 de maio de 1892. Foi membro do Partenon Literário. Coursou o primário em Rio Grande, onde de acordo com Aquiles Porto Alegre (1917, p.56), foi aluno do Padre Chagas, “tido na conta de um bom gramático e afamado latinista”. Frequentou o Seminário Episcopal de Porto Alegre. Quando exercia o cargo de professor público, em Belém Velho, 3º distrito da capital, foi acusado de escrever artigos

¹⁰³ Escreveu os seguintes livros: Compêndio de Gramática Portuguesa. Porto Alegre: Rodolfo José Machado Editor, 1880, com diversas edições; Complemento ao Compêndio de Gramática Portuguesa. Porto Alegre: Rodolfo José Machado, 1888. Teria ainda publicado, Regras de Composição Latina. Porto Alegre: Rodolfo José Machado, conforme Martins, 1978, p.26.

ferinos e desabonadores na imprensa contra o Presidente da Província, sendo então demitido do cargo. Segundo Aquiles Porto Alegre (1917, p.58), essas acusações seriam falsas. Retira-se para Pelotas, onde em 1881, com João Afonso Correa de Almeida e Benjamin Manoel Amarante, abre um educandário “o esplêndido Colégio Sul-Americano” (OSÓRIO, 1922, p.181).

Posteriormente, dirige o seu próprio estabelecimento, conhecido como “Colégio Bibiano de Almeida”. Desse Colégio, foi aluno João Simões Lopes¹⁰⁴, no início dos anos 1880, deixou registrada essa lembrança:

Com oito ou nove anos de idade, fui também aluno do Sr. Bibiano de Almeida, no seu Colégio, que funcionava na Rua São Miguel, hoje 15 de Novembro, no antigo prédio onde estiveram mais tarde os hotéis Piemontês e Vouga. [...] São inúmeras as minhas recordações daquela época que, infelizmente, nunca mais voltará.

Brincava-se muito e estudava-se pouco, a despeito de ser o Sr. Bibiano um dos mais ilustrados mestres daqueles tempos. Era um homem muito bondoso e devia contar 50 anos, mais ou menos. [...] Nessa época eram os meninos acompanhados até o colégio por algum escravo da casa; creio que, por muitas vezes, fui levado pelo Tobias, criado particular de meu pai e também copeiro em nossa casa. Tobias era conhecido por nós, em casa, pela alcunha de Pelé. (LOPES, 1932? p.9).

Era admirado por muitos, pelo profundo conhecimento dos autores latinos e o amplo domínio da língua portuguesa, além de exímio poeta, “conquistou os foros de latinista e filólogo, sem andar a fazer frases feitas ou a citar Horácio e Virgílio a cada passo, mas ensinando com proficiência e modéstia, captando logo a estima dos discípulos e a confiança dos pais que lhe entregavam a instrução dos filhos” (TEIXEIRA, 1921, p.139).

¹⁰⁴ João Simões Lopes, nasceu em 31 de março de 1874 em Pelotas, e faleceu na mesma cidade em 19 de fevereiro de 1937. Filho do Visconde da Graça escreveu uma autobiografia (manuscrita), presumivelmente em 1932, conforme anotações de uma sobrinha ao final do texto: “Pertence a Suely Duarte Simões Lopes. Acho que o tio Joãzinho faleceu uns 5 ou 6 anos depois de começar a escrever a sua vida”.

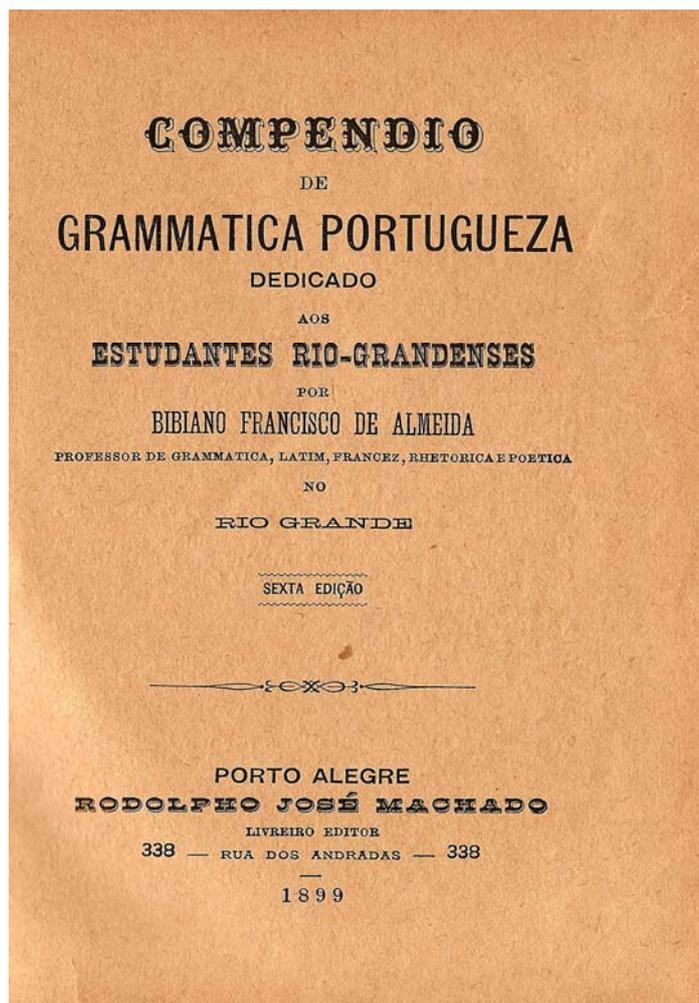


Figura 27: Compêndio de Gramática Portuguesa

Fonte: Arquivo do autor.

Outro professor do Liceu, João Batista de Alencastro era “alto” e “cheio de corpo”, metido na sua “farda de abas curtas”, como se usava na época. Sabia de cor os Lusíadas e, diversas vezes interrompia a lição, para recitar belas estrofes de Camões. Empolgando-se com o texto, “e por dê cá aquela palha, o velho mestre soltava o verbo”, e frisando os trechos mais lindos do poema, e com a “flecha na mão” acompanhava a “lição do aluno que estava à pedra. Antes, porém, de mandá-lo sentar, tinha sempre, invariavelmente, para o discípulo, esta frase: - Apague lá essas rabióscas” (AQUILES PORTO ALEGRE, 1923, p.129).

Temos ainda o professor de inglês Miguel Spencer, já idoso, estatura mediana, ventre crescido e de suíças loiras. Penetrava no Liceu de “chapéu alto, enterrado até as orelhas”. Entrava arrogante, pisando forte, cabeça empinada,

como se trouxesse o rei na barriga. Quando o relógio da matriz assinalava a primeira badalada das nove, subia a escada com as suas “barbas inglesas” e o “bengalão de ponteira de ferro”. “Mal chegava ao estrado, tirava o chapéu da cabeça, pousando-o ao lado da bengala”. Na aula, mal se sentava na cadeira, “começava aos berros com os rapazes, que à socapa riam-se à custa das rabugices do velho”. E, de quando em vez, ao tomar a lição dos alunos, “dava cada arroteo com ruído tão grande que parecia abalar o velho casarão”. E com os mesmos modos “bruscos” com que entrava saía da aula, com a cartola enfiada na cabeça (AQUILES PORTO ALEGRE, 1925, p.32).

Dentro do recinto do Liceu, nos corredores, nos pátios, na sala da direção, em todos os lugares, quase imperceptivelmente a maquinaria escolar disciplinava os vários agentes das relações pedagógicas. Nuances das atitudes e comportamentos dos professores e alunos, não apenas eram levados em conta, como eram vigiados. A vigilância exercida, tanto se dava de forma direta, como de maneira velada, era o caso dos exames, mecanismo disciplinar que classificava os alunos, existindo provas escritas e orais; além da distribuição de prêmios, de acordo com os Regulamentos, o sistema de premiação, envolvia todo um aparato por parte dos dirigentes, tendo participação além dos alunos, do corpo docente, do corpo dirigente e membros do Liceu¹⁰⁵.

Não apenas o olhar controlador e disciplinador dos professores estavam presentes, gestos, posturas, códigos não implícitos dominavam as relações estabelecidas.

No interior das salas de aula, essa prática se acentuava, a autoridade máxima era diretamente exercida pelo professor. Do alto de sua cadeira tinha o controle de todo espaço físico, podendo observar todos os alunos. A sala de aula era o espaço por excelência dos docentes, local onde ministravam suas lições, impunham respeito, ordenavam, disciplinavam, mandavam. Nesse espaço, governavam, indagavam, questionavam, formulavam perguntas; aos alunos restava obediência, respeito e devoção.

Esse era o modelo vigente nos Liceus e Colégios do Brasil no século XIX, no espaço da sala de aula o professor dominava absoluto, em geral

¹⁰⁵ O papel dos alunos nas questões relativas aos exames e prêmios será desenvolvido na parte relativa ao corpo discente.

ensinava-se “tudo a todos”, o método de ensino mais utilizado era o simultâneo¹⁰⁶. A fala do professor predominava na sala de aula, o controle era exercido quase sem contestação. Aos professores os regulamentos facultavam, ou melhor, exigiam: “manter o silêncio e disciplina dentro da aula”; “examinar constantemente os alunos por meio de perguntas”, com a finalidade de verificar se “estudaram ou não as lições”. Além disso, deveriam marcar sabatinas regularmente e ao mesmo tempo comunicar ao Diretor no fim de cada trimestre quantas foram realizadas (§7, 8, 9 e 11 do Art. 80º do REGULAMENTO de 1872).

As atividades estavam restritas, na maior parte do tempo, as lições dadas pelo professor, algumas respostas dos alunos, e eventuais exercícios no quadro-negro, no caderno e/ou leitura dos manuais.

Em 1865, quando cursava o 7º e último ano do Colégio D. Pedro II, Vieira Fazenda¹⁰⁷ deixou a seguinte observação da aula de Joaquim Manuel de Macedo, professor de História do Brasil:

Naquele tempo não eram permitidos aos alunos dares e tomares com seus professores. Macedo conservava sempre na aula ar austero [...]. Nunca pude compreender como, sendo Macedo homem ilustrado, não permitisse a seus alunos apreciar a nossa história com um pouco de filosofia. Era repetir o que estava no compêndio e nada mais. Se Nabuco fosse vivo, não me deixaria mentir. Muitas vezes foi chamado à ordem quando pretendia fazer considerações, sobre a Guerra holandesa, a Inconfidência Mineira, Pedro I, a dissolução da constituinte, etc. E quando lhe dava na mente mandar o aluno transcrever na pedra, palavra por palavra, os fastidiosos mapas anexos ao compêndio? (*apud* MENDONÇA, 1960, p.43).

Esse controle era viabilizado pelo tamanho diminuto das salas de aula, pelo pequeno número de alunos, pela disposição de mesas e bancos, e ainda pelo fato do professor ocupar uma posição privilegiada na frente de todos, o que facilitava o seu domínio e salientava a sua autoridade. A adequada distribuição

¹⁰⁶ Em “Mapa” enviado as autoridades públicas, o Diretor do Colégio São Pedro, José Vicente Thibaut informava que o método adotado era o simultâneo. Da mesma forma o Colégio Minerva (Rio Grande), informa utilizar o método simultâneo.

¹⁰⁷ José Vieira Fazenda nasceu no Rio de Janeiro em 1847, bacharel em letras pelo Colégio D. Pedro II, cursou medicina, e exerceu diversos cargos, inclusive o de Intendente Municipal (BLAKE, 1899, V volume, p.233).

dos alunos nos bancos facilitava sobremaneira o controle, sentados em suas mesas, “a disposição dos bancos em fileiras tornava o ambiente da sala de aula familiar ao professor, que detectava rapidamente qualquer anormalidade” (DALLABRIDA, 2001, p.192).

As autoridades esperavam do professor não apenas um papel de educador, mas também um agente fiel das políticas públicas. Sua posição social está vinculada a normas e padrões de comportamentos, o respeito aos dirigentes, a obediência aos ditames e princípios da escola. Caso descumpra, ou rejeite o modelo, haverá sempre inspetores encarregados de recordá-lhes as normas a serem seguidas.

É nessa perspectiva que a educação ministrada no Liceu se estrutura, uma educação voltada não apenas para preparar o aluno para as academias, mas sim formar um tipo de homem culto, educado e socialmente preparado para liderar. Desse indivíduo exige-se mais do que saber latim, francês, inglês, conhecer os clássicos, dominar a retórica, é preciso adquirir o “espírito de finesse”, o que só a boa educação pode propiciar.

2.3. O CORPO DISCENTE

De 1851, quando efetivamente começa a funcionar, até 1873, quando fecha as portas, diversos foram os alunos que tiveram a sua formação propiciada pelo Liceu Dom Afonso e posteriormente pelo seu sucessor o Ateneu Rio-Grandense. Esse período de tempo em que esteve aberto, ou seja, vinte e dois anos, um número razoável de meninos frequentou os bancos escolares desse educandário. Tratando-se de uma instituição que funcionou no século XIX, e não restando mais o “arquivo morto”, as dificuldades de arrolar os dados relativos à totalidade, assim como ao perfil sócio-econômico dos seus alunos foram enormes. Frente à impossibilidade de “encontrar” registros de chamadas, ou documentos similares, partimos para a análise das fontes possíveis. Desse modo, o manuseio dos Relatórios dos Presidentes de Província, dos Inspectores da Instrução Pública e dos Diretores do Liceu, foram essenciais para construirmos uma idéia aproximada daquilo que buscávamos, isto é, qual o número de alunos e quem eram. Os dados fornecidos referem-se apenas ao contingente e ano da matrícula. Em apenas dois

relatórios, do Inspetor da Instrução Pública (1852) e do Diretor do Liceu (1853), constam o nome dos alunos, ainda assim, somente daqueles aprovados nas disciplinas. As crônicas de Aquiles Porto Alegre forneceram dados complementares sobre o contexto da época e nome de alguns alunos.

Embora possa aparentar não ser uma amostragem tão significativa, para a nossa análise do perfil sócio-econômico do corpo discente, ela é relevante no sentido de esclarecer de que meio social vieram esses alunos. Num quadro comparativo entre os alunos do Liceu e do Colégio Gomes, não apenas a disparidade de matrículas é gritante¹⁰⁸, como também os números daqueles que ocuparam cargos dirigentes na sociedade é saliente. Por exemplo, formados pelo Colégio Gomes tivemos, entre outros: Júlio de Castilhos (Bacharel em Direito, Deputado, Líder Republicano, Presidente do Rio Grande do Sul), Graciano Alves de Azambuja (Bacharel em Direito, Inspetor da Instrução Pública, Organizador do Anuário do Rio Grande do Sul), Marechal Bibiano Sérgio de Macedo Costallat, General Olavo Ottoni Barreto Viana, Almirante Alexandrino de Alencar, Alcides Lima (Bacharel em Direito, Deputado, Juiz Municipal, Promotor Público, Jornalista), João Daudt (Farmacêutico, Professor, Industrialista), Assis Brasil (Deputado, Embaixador, Líder Político, Escritor), Protásio Alves ((Médico, Professor, Vice-Presidente do Rio Grande do Sul), Barros Cassal (Bacharel em Direito, Vice-Presidente do Rio Grande do Sul, Redator do jornal “A Federação”), Ulisses Cabral (Oficial do Exército, Professor no Rio de Janeiro, Vice-Diretor do Colégio Meneses Vieira, Diretor do Ateneu Brasileiro), Homero Batista, Dioclecio Pereira da Silva (Médico), Ataliba Valle (Engenheiro), Carlos Maximiliano (Ministro do Supremo Tribunal Federal), Ernesto de Oliveira Alves (Bacharel em Direito, Deputado, Diretor do jornal “A Federação”, Diretor da Instrução Pública) (MARTINS, 1978; AQUILES PORTO ALEGRE, 1917, 1920; TEIXEIRA, 1920).

Grande parte desses antigos alunos do Colégio Gomes, posteriormente, serão membros influentes da classe dirigente do Rio Grande do Sul, diversos deles ocupando os cargos mais altos, inclusive a Presidência do Estado. Ao contrário, poucos alunos do Liceu alcançaram tal notoriedade, e quando assim foi esse reconhecimento deu-se mais em outras áreas, tais como: do saber, do ensino, e não nos cargos políticos e/ou dirigentes. Entre eles

¹⁰⁸ Em 1862, o Colégio Gomes atingia a cifra de 153 alunos.

salientaram-se: Antônio de Azevedo Lima, caixeiro do comércio e depois negociante em Porto Alegre. Integrante da Junta Municipal publicou o excelente “Almanaque Administrativo, Comercial e Industrial Rio-Grandense”, com edição em 1873 e 1874. Além dessa obra, escreveu ainda a “Sinopse Geográfica, Histórica e Estatística do Município de Porto Alegre” (1890), e em parceria com Vasconcelos Ferreira editou uma “Seleta Nacional” (1869) (MARTINS, 1978, p.313).



Figura 28: Procópio Barreto Meireles

Fonte: Álbum Reis, 1905

Outro aluno do Liceu que alcançou certa notoriedade foi Procópio Barreto Meireles. Nasceu em Porto Alegre em 1848, cadete no 33º batalhão de voluntários, serviu na Guerra do Paraguai, atingindo o cargo de Alferes. Por meio de diversas promoções chegou a Coronel (REIS, 1905, p.27). Temos também, Tomé Gonçalves Ferreira Mendes, natural de Porto Alegre, nasceu em 1844(?). “Era inteligente e dado à leitura dos clássicos portugueses”. Coursou os preparatórios no Liceu Dom Afonso, ainda no prédio “que funcionava à Rua do General Câmara”. Posteriormente cursou a Escola Normal, concluindo esta, “foi nomeado para reger uma cadeira da roça, se não me falha a memória, para as bandas da Feitoria Velha”. Colaborador do “Almanaque Luso-Brasileiro”¹⁰⁹, escrevia “em revistas literárias e em outras publicações” (AQUILES PORTO ALEGRE, 1920, p.111).

Poderíamos ainda acrescentar, Afonso Luiz Marques, que de acordo com Aquiles Porto Alegre, “vivia agarrado aos livros”. Depois de cursar o Liceu Dom Afonso, continuou estudando sob a supervisão do Padre Santa Bárbara. Após adquirir uma boa formação, começa a ensinar “português, francês, história e geografia”. Aprovado em concurso para a Escola Normal, assume a cadeira de história e geografia (AQUILES PORTO ALEGRE, 1922, p.160).

¹⁰⁹ Segundo Aquiles Porto Alegre (1923b, p.45), nesse “Almanaque”, seguidamente Tomé Gonçalves Ferreira Mendes, assinava os textos com o pseudônimo “João de Barro”.

De acordo com Aquiles Porto Alegre (1921, p.194), outro aluno foi Candido Malater, filho do engenheiro hidráulico francês Adriano Malater, nasceu na Vila de S. Jerônimo a 6 de janeiro de 1849. Com 18 anos vindo para Porto Alegre, fez-se aprendiz de tipógrafo, matriculando-se ao mesmo tempo no Liceu Dom Afonso, o qual cursou durante dois anos. Trabalhou no jornal “Rio-Grandense” de propriedade e direção de Eudoro Berlinck. Colaborou no “Jornal do Comércio” e no “Petit-Jornal”, com o pseudônimo de Juca Malcriado. Esses dados nos apontam que os alunos que freqüentavam o Liceu, não eram filhos da elite Sul-Rio-Grandense, ao contrário, estavam vinculados a uma classe médio-baixa, em geral filhos de pequenos comerciantes ou funcionários públicos.

O domínio do ensino particular em relação ao ensino público, no que tange ao secundário, era uma realidade de todo o país. Excetuando o Colégio Dom Pedro II, era inconteste a procura por parte dos alunos dos grandes educandários particulares. Mesmo alguns Colégios, reconhecidos como de alto nível, caso do Colégio Abílio, do Caraça e do Colégio Aquino, e com um número representativo de alunos, sofriam os efeitos de uma dura disputa, onde uma grande maioria buscava de forma rápida e ligeira ingressar nos cursos superiores, não querendo muitas vezes cursar um ensino secundário de seis ou mais anos. Desse modo, muitos acabavam procurando os Colégios que ministravam apenas as disciplinas exigidas para os preparatórios.

Em 1851, Justiniano José da Rocha, elabora um minucioso relatório onde analisa a situação do ensino secundário público e particular na cidade do Rio de Janeiro. Entre outras questões, aponta que os estabelecimentos particulares “multiplicam-se por quase todas as ruas”; a maior parte limita-se a ministrar as disciplinas exigidas para os preparatórios (MOACYR, 1936, p.315). Mas a grande questão percebida por Justiniano, é que a maior parte dos pais quer “que seus filhos estudem, não para ficarem sabendo, mas para entrarem nos Cursos de Direito, nas Escolas de Medicina, nas Academias Militares, de Marinha, ou de Comércio. Saber, para que? Basta que sejam aprovados” (MOACYR, 1936, p.310).

No Rio Grande do Sul, eram constantes os debates na Assembléia Legislativa, sobre o papel desempenhado pela instrução secundária, e em que medida onerava os cofres públicos. No capítulo sobre Porto Alegre no século XIX, vimos a situação crítica que se encontrava o Liceu, sendo uma das causas

apontadas por diversos Deputados a impossibilidade de se aproveitarem as disciplinas ministradas, o que obrigava os alunos fazerem os preparatórios. Quanto ao perfil do aluno que frequenta o Liceu, o comentário do Deputado Cândido Gomes, vem corroborar a nossa afirmativa de que era uma classe médio-baixa que efetivamente matriculava-se no Liceu.

De fato, Srs., não são as famílias abastadas que procuram para seus filhos as aulas públicas [refere-se ao Liceu] com preferência às particulares: com razão, ou sem ela, a opinião de que nas aulas particulares, os estudos são mais metódicos, os professores mais assíduos, enfim há mais aproveitamento. Assim, pois, quando um pai pode pagar a educação de seu filho, nunca o manda para uma aula pública. São as famílias menos abastadas, é a pobreza mesmo, que aí envia seus filhos. Mas, qual é o resultado que tira um jovem da frequência de nossas aulas? De que pode servir nas carreiras industriais, ou semelhantes, que são as únicas abertas à juventude pobre, o estudo do Latim, do Francês e Inglês. Estas e as mais que são preparatórias para os cursos superiores, que são degraus para as mais elevadas carreiras sociais, às vezes, apenas de embaraço lhes servem, por que abrem a inteligência à aspirações que depois não se podem realizar. (SESSÃO DE 10.11.1858. In: PICCOLO. 1º Vol. 1998, p.341).

Na perspectiva dessa afirmação, o depoimento de Aquiles Porto Alegre (1923a, p.31), ainda mais fortalece essa idéia. Ao comentar aspectos da vida cotidiana de Porto Alegre, nas últimas décadas do século XIX, emite informações que esclarecem o meio social desses alunos. Quando comenta sobre Antônio Ferreira Neves, ficamos sabendo que seu pai “era comerciante na Doca”, “tinha um armazém de secos e molhados”, e conclui “não era homem de fortuna, mas vivia folgado”. Ou ainda quando fala de Afonso Marques: “Bem criança, viu-se privado dos carinhos paternos. Sua mãe, apesar de pobre, fez tudo quanto estava nas suas forças pela educação de seu único e querido filho” (1916, p.53). Ao descrever o Liceu D. Afonso, Aquiles Porto Alegre (1923, p.127-128), com uma memória voltada para fatos “simples”, narra que quando escurecia a velha Salomé, dona de uma padaria: “sentava-se a porta da rua, na sua banquinha, para descansar e tomar fresco, como era costume naqueles tempos, em que isto tinha ainda uns ares de roça”. Essa Salomé adotara o menino Eduardo Salomé, que frequentou o Liceu.

Entre os alunos do Liceu, conseguimos localizar os seguintes que em algum momento freqüentaram esse estabelecimento. Arrolamos na tabela abaixo,[Quadro 14], o nome dos alunos em ordem alfabética, indicando quando possível o ano em que freqüentou o Liceu. Assinalamos os anos [Quadro 15] em que foi possível coletar dados. Infelizmente não temos para os anos de 1864 e 1871. Diversas vezes nos deparamos com dados divergentes, em geral, de pouca monta, nesses casos, optamos pela fonte considerada mais fidedigna¹¹⁰. O quadro permite perceber em quais disciplinas havia maior incidência, ou seja, quais disciplinas preferencialmente os alunos cursavam. Num rápido olhar, nota-se que, latim, francês, história, geografia, inglês e geometria, preponderam. A disciplina de alemão está bem representada, talvez pelo interesse de estudar a língua numa região onde o coeficiente germânico era significativo. Chama atenção a procura por desenho, à partir do ano de 1861, embora não tenhamos uma explicação para esse fato.

¹¹⁰ Por exemplo, entre dados fornecidos pelos Inspetores ou Diretores, mesmo correndo o risco, optamos pelos últimos por estarem mais perto da realidade retratada.

Quadro 14

Nome de alguns alunos do Liceu¹¹¹

NOME	ANO	FONTE
Afonso Luiz Marques	1860?	Aquiles Porto Alegre (1920, p.111).
Antônio Cabral de Melo	1853	RIP (1853)
Antônio das Dores Siqueira Rovisco	1853	RIP (1853)
Antônio de Azevedo Lima	1853	RIP (1853)
Antônio Francisco Velho Júnior	1862?	Aquiles Porto Alegre (1917, p.234)
Antônio Ferreira Neves	1868?	Aquiles Porto Alegre (1923a, p.31).
Aurélio de Bittencourt	1860?	Aquiles Porto Alegre (1920, p.111)
Candido Malater	1867	Aquiles Porto Alegre (1921, p.194)
Cristiano Kraemer	1868?	Aquiles Porto Alegre (1925, p.31)
Eduardo Salomé	1860?	Aquiles Porto Alegre (1923, p.128)
Eugênio Adriano Pereira da Cunha	1853	RIP (1853)
Francisco do Nascimento Marques	1853	RIP (1853)
João Tomaz Cantuário	1852	RIP (1852)
José Afonso Travassos	1868?	Aquiles Porto Alegre (1923a, p.32)
José Antônio Rodrigues Totta	1853	RIP (1853)
José de Azevedo Paes	1853	RIP (1853)
Lúcio Ferreira Soares	1853	RIP (1853)
Luiz Manoel Gonçalves de Brito	1853	RIP (1853)
Manoel da Silva Ribeiro Lima	1853	RIP (1853)
Manuel Pereira Antunes da Porciúncula	1853	RIP (1853)
Marcos Antônio de Azambuja	1853	RIP (1853)
Miguel de Oliveira Salazar	1853	RIP (1853)
Pedro Antônio de Miranda	1853	RIP (1853)
Procópio Barreto Meireles	1862?	Carlos Reis (1905, p.27)
Rafael Arcanjo Galvão	1853	RIP (1853)
Tomé Gonçalves Ferreira Mendes	1860?	Aquiles Porto Alegre (1920, p.111)

Os dados, com o número de alunos matriculados só tem início em 1851, pois embora estabelecido desde 1846, somente no ano de 1851 começaram a serem ministradas aulas no Liceu. Outro aspecto difícil de quantificar é o número “real” de alunos matriculados no curso, pois muitos cursavam apenas uma disciplina, enquanto outros cursavam várias. Por exemplo, é possível que os 42 alunos matriculados em francês no ano de 1852, também estejam matriculados em latim. Mas poderia ser que não. Embora essas extremas dificuldades de análise, duas questões podem ser apontadas. Primeiro, o número

¹¹¹ Apenas arrolamos aqueles que foram possíveis de identificar.

provavelmente “real”, nunca foi expressivo; segundo, a incidência maior de matrículas, com exceção de alemão e desenho, eram naquelas disciplinas exigidas para os exames preparatórios. Basta ver, que duas delas consideradas fundamentais como o latim e o francês, sempre tiveram alunos matriculados. As diversas outras disciplinas arroladas nos programas como: botânica e zoologia, física e química, mineralogia e geologia, ciências naturais, escrituração mercantil, literatura, etc., nunca funcionaram.

Quadro 15

Alunos matriculados por ano e por disciplinas no Liceu

ANOS	Latim	Francês	Alemão	História e Geografia	Inglês	Geometria	Retórica	Desenho	Latinidade
1851	1º latim 22, 2º 25	36	2	-	7	19	3	-	-
1852	53	42	6	8	10	26	4	-	-
1853	40	50	2	13	10	27	3	-	-
1854	23	38	3	4	6	17	1	-	-
1855	15	35	-	11	-	18	-	-	-
1856	16	23	-	9	-	10	-	-	-
1857	13	14	-	9	-	09	-	-	-
1858	13	12	-	6	6	10	-	-	-
1859	10	15	4	7	9	14	-	-	-
1860	13	06	6		6	11	-	-	-
1861	13	14	4	8	5	13	-	11	
1862	28	29	7	24	19	27	-	30	7
1863	28	28	18	30	25	30	-	32	-
1865	1	05	3	5	3	3	-	10	-
1866	13	21	4	18	18	18	-	26	-
1867	13	21	4	18	18	18	-	26	-
1868	8	23	-	18	8	21	-	19	-
1869	5	16	-	17	6	15	-	14	-
1870	5	16	-	17	6	15	-	14	-
1872	13	18	8	12	4	13 (Mat.)	-	12	-
1873	31	31	10	18	18	26 (Mat.)	-	31	31 (Port.)

Fonte: 1851 (Manuscrito, AHRGS); 1852-1863 (Quadro 5. Anexo B. RIGIP, anexo ao RPP, 1864); 1865-1866 (Fala de 03.11.1866); 1867 (Fala de 1867); 1868 (Anexo nº 2. RIGIP, anexo ao RPP, 1869); 1969 (Mapa, RDL, 1870, anexo ao RPP, 1870); 1872 (RPP, 1872); 1873 (RPP, 1873).

No Rio Grande do Sul, era comum a elite abastada do sul (zona da campanha), e da capital enviar seus filhos para os Colégios do centro do país, caso, por exemplo, de João Simões Lopes, futuro Visconde da Graça, charqueador e pecuarista em Pelotas que enviou seus filhos para estudar no Colégio Abílio:

Corria o mês de fevereiro de 1885. Seis meses após estes acontecimentos [refere-se a visita da Princesa Isabel na estância da Graça, Pelotas], segui para o Rio de Janeiro, em companhia de meus irmãos Nonóca e Fonseca, afim de seguir estudos no conhecido “Colégio Abílio”, do Dr. Abílio César Borges, Barão de Macaúbas, casa de ensino das melhores de nosso país naquela época, e onde já haviam estudado meus irmãos Antônio e Ildfonso. (LOPES, 1932, p.29).

Para o aluno João Simões Lopes, o Colégio Abílio era o mais importante e melhor do Rio de Janeiro. Nele estudavam a mocidade das melhores famílias da Corte e de várias Províncias do Brasil. “Era um Colégio caro” (1932, p.44-45).

Conforme relato de Alberto Coelho da Cunha, em 1866, tendo concluído o ensino de primeiras letras em Pelotas, seu pai Felisberto Inácio da Cunha (Barão de Correntes), próspero charqueador e político influente do Partido Liberal, envia-o para a Corte:

Em maio de 1866, fui enviado para o Rio de Janeiro e lá matriculado num Colégio S. Salvador, internato montado no subúrbio de S. Cristóvão pelo Cônego José Joaquim da Fonseca Lima que diziam ser pregador da Capela Imperial. O seu, era um Colégio essencialmente católico, com missa todas as manhãs, ao levantar da cama, preces à hora de todas as refeições, confissões e comunhões e pela época da quaresma, uma espécie de retiro espiritual dos alunos com prédica, todos os dias, de frei Fidelis, barbadinho do Morro do Castelo. (CUNHA, 1936, p.2).

Posteriormente, Alberto Coelho da Cunha, tendo vindo passar as “férias colegiais” com a família em Pelotas, que segundo o autor naquela época, “se alongaram apenas de 8 de dezembro a 6 de janeiro”, de retorno ao Rio:

Encontrei-me transferido para outro Colégio, o Perseverança, que no centro da cidade havia montado o Conselheiro Fábio

Alexandrino de Carvalho Reis. Era ele um homem rústico, retaco, alvo, de olhos azuis, acinzentados [...]. Nos prospectos do Colégio que se distribuían, ele figurava como fundado sob os auspícios dos marechais do liberalismo do Império. Eram seus nomes tutelares, Conselheiros Francisco Furtado, Zacarias de Góes, Cançansão de Sinimbú, Nabuco de Araújo, Manoel Dantas, Teófilo Otoni, Francisco Otaviano e outros de igual retumbância. (CUNHA, 1936, p.3).

Outros ainda eram enviados para Minas Gerais, caso de Artur Soares de Oliveira, que após estudar os preparatórios no Colégio Brasileiro, em Porto Alegre em 1868, passa a ser interno do Colégio Caraça¹¹². Por diversas cartas endereçadas ao pai, tomam-se conhecimento do cotidiano escolar desse estabelecimento. Numa das primeiras cartas (30.07.1868), assim se manifesta o autor: “Tenho o mais vivo prazer em anunciar-lhe que cheguei ontem neste bom e sossegado templo do estudo e da religião, é com prazer inexprimível, que lhe digo, que senti pulsar o coração apenas avistei o Caraça” (SOUTO, 1936, p.39).

Desse modo, os filhos abastados da Província de São Pedro, não apenas optavam pelos bons Colégios da Província, como muitas vezes eram encaminhados aos consagrados e famosos educandários do centro do país. Muitas vezes frutos de reclames publicados pela imprensa. Essa situação é descrita por Raul Pompéia em seu conhecido livro “O Ateneu”:

A irradiação do reclame alongava de tal modo os tentáculos através do país, que não havia família de dinheiro, enriquecida pela setentrional borracha ou pela charqueada do sul, que não reputasse um compromisso de honra com a posteridade doméstica mandar dentre seus jovens, um, dois, três representantes abeberar-se à fonte espiritual do Ateneu. (POMPÉIA, 1905, p.10).

Os reclames veiculados pela imprensa da época não deixam margem de dúvidas quem é o público-alvo que os Colégios tentam cativar, conforme visto no capítulo anterior. Diversos educandários procuram enfatizar as qualidades do estabelecimento, seu programa, a moralidade de seu diretor, a competência dos docentes, a higiene do prédio, a religiosidade, etc.

¹¹² Sobre o Colégio Caraça ver o trabalho de Andrade (2000).

Colégio São Pedro, dirigido por José Vicent Thibaut. Neste estabelecimento, fundado em 1º de abril de 1859, rege-se desde o princípio de janeiro de 1862, pelo programa do Imperial Colégio de Pedro II.

O Colégio São Pedro, o mais antigo desta cidade, nunca sofreu alteração nem mudança de direção, sendo sempre administrado pelo seu fundador, o que constitui uma das maiores garantias de estabilidade e por conseguinte de progresso para alunos.

Os pensionistas de maior idade estão confiados aos desvelos maternos da esposa do diretor, acostumada de muitos anos a esses cuidados, que fazem esquecer a criança os mimos maternos.

Os numerosos alunos que neste colégio se aprontaram para as Academias do Império e para o Comércio, provam a suficiência do ensino e corroboram o crédito sempre crescente ao estabelecimento. As condições higiênicas do edifício, em que se acha estabelecido o colégio, o encomendam a solicitude dos pais de família. (O TEMPO. Jornal da Tarde. Rio Grande. 15.11.1871).

Assim todos aqueles que podiam e almejavam algo mais que uma vida simples e acanhada para seus filhos, os enviavam para os Colégios. Esse rito de passagem era apanágio de uma elite. Elas incumbiam-se assim da tarefa de proporcionar aos filhos uma boa formação, distinção que possibilitava não apenas o reconhecimento entre os seus pares, como também o acesso aos cargos mais elevados (quem sabe deputado ou senador).

Os Colégios eram instituições criadas com a finalidade de receber os jovens da alta sociedade. Com duração em média de quatro a seis anos, com custo elevado, somente os filhos de famílias de posse poderiam desfrutar de uma vida acadêmica tão longa. Típicas escolas preparatórias, os Colégios tinham uma única preocupação, preparar adequadamente os jovens para o ingresso nas Academias. Não sendo escolas voltadas para uma formação do “saber-fazer”, isto é, não tinham como ideário uma formação para o trabalho. Sendo relativamente onerosas e com um currículo centrado no humanismo, acabavam sendo privilégio de poucos.

Não apenas o Colégio São Pedro, como a grande maioria dos colégios, utilizam nas páginas dos jornais, anúncios, reclames, propagandas das mais variadas formas, numa tentativa de convencimento, uma veiculação de certeza e boa escolha por parte dos pais. Esses estabelecimentos sejam educandários primários, secundários, ou ainda os dois níveis junto, assim como, colégios masculinos ou femininos, procuravam enfatizar as qualidades do estabelecimento, tais como: seu programa, a moralidade de seu diretor (diretora), a competência dos docentes, a higiene do prédio, a religiosidade, etc.

Alguns, como é o caso do Colégio União, esclarecia por que determinadas disciplinas não são ofertadas, bem como, quais tipos de alunos recebe.

Filosofia e Retórica. A experiência tem demonstrado que estas matérias são tão superiores a capacidade de meninos de Colégio, que formam hoje um curso especial nas Academias do Império. O mesmo se pode dizer das Ciências Naturais e seus diferentes ramos, que sendo matérias muito transcendentais, demandam grande soma de conhecimentos e tantos anos de estudo que é puro charlatanismo querê-las incluir nos preparatórios de um colégio. Recebem-se pensionistas, meio-pensionistas e externos sob as condições já anunciadas, que são mais vantajosas que em qualquer outra parte. A longa prática de 14 anos no exercício do magistério, e uma dedicação reconhecida autorizam o Diretor a contar com a proteção do público em geral a favor do seu estabelecimento, donde tem saído um crescente número de alunos habilitados para diferentes carreiras sociais. É ocioso mencionar-se a boa localidade e cômodos higiênicos do estabelecimento, a abundância e boa localidade do passadio, e o desvelo com que são tratados os pensionistas nas raras enfermidades que têm, porque são coisas bem sabidas do público. (NOTICIADOR, Pelotas, 11.08.1858).

O ingresso dos meninos nos Colégios (tanto externos, como internos) no século XIX, com certeza era algo marcante, para o bem ou para o mal, ou não estaria narrado em páginas de diversos autores.

Essa memória coletiva é representativa de diversos autores. Na obra “Madame Bovary”¹¹³, Flaubert na página inicial conta o ingresso do menino Carlos. Encabulado, tímido, rapaz da zona rural, com idade aproximada de 15 anos, nesse primeiro dia é motivo de jacota por parte dos colegas.

Em o “Ateneu”, Raul Pompéia (1905, p.7) de certa forma relata autobiograficamente as suas lembranças: “O internato! Destacada do conchego placentário da dieta caseira vinha próximo o momento de se definir a minha individualidade. Amarguei por antecipação o adeus às primeiras alegrias; olhei triste os meus brinquedos, antigos já!”.

Valentim Magalhães em diversas cartas escritas ao filho, registra esse momento de ingresso dos pequenos no Colégio.

Meu querido Tintim. Colégio Andrés, Juiz de Fora. Faz uma semana que te abracei na sala de entrada do teu colégio, entregando-te ao diretor dele e dizendo-lhe: - Tem hoje mais um filho, doutor.

Quando te ergui nos meus braços, à altura da minha boca trêmula, no abraço e no beijo da despedida, teus olhos, mareados de lágrimas, revelavam um espanto, que os dilatava [...]. Teu pai. Rio, 25.05.1894. (MAGALHÃES, 1899, p.79).

Segregados do mundo, quando são levados para os Colégios, os meninos vão aos poucos descobrindo a realidade do isolamento, as hostilidades dos colegas. A permanência no Colégio, as severidades e ameaças dos professores, marcavam a suas personalidades para o resto da vida.

Para ingressar no Liceu, algumas normas tinham que ser respeitadas. Primeiro, ser menor de 16 anos; segundo, saber doutrina cristã, ler e escrever corretamente, dominar as quatro operações e noções elementares de gramática nacional (Cap, 2º do REG. de 1872).

¹¹³ Romance publicado originalmente em 1857. “Estávamos à estudar, quando o diretor entra , seguido de um novato, vestido modestamente, e um servente sobraçando uma grande carteira. Os que dormiam despertaram e puseram-se de pé como se os tivessem surpreendido no trabalho. [...] Começou-se a recitar a lição. Ele era todo ouvidos, atento como a um sermão, nem mesmo ousando cruzar as pernas, nem apoiar-se no cotovelo. E, às duas horas, quando toca a sineta, o professor é obrigado avisá-lo de que era preciso entrar em fila conosco”. Gustave Flaubert. *Madame Bovary*: Moeurs de Province. Paris: G. Charpentier, Éditeur, 1884, p.1.

As minúcias com que são elaborados os calendários escolares, os programas, os horários, as atividades, são exemplos mais do que evidente que um dos papéis desempenhado pelas instituições escolares é normatizar e regular o processo educativo. Com base nisso se estabeleciam os ritmos da escola. De acordo com o Estatuto de 1846, as aulas tinham início em primeiro de fevereiro e terminavam em fim de novembro, “em que se fecharão para se procederem aos exames” (Art. 4º). Quanto ao início e fim do ano letivo, o segundo Estatuto do Liceu (1851), alterava o primeiro e estabelecia primeiro de março como início e término no último dia de outubro. O último Estatuto de 1872 (Art. 30º §6 e Art. 34) fixou o início em três de fevereiro e o término em 30 de novembro, oito dias depois começavam os exames.

As aulas duravam das 8 horas ao meio dia, e das 14 horas às 17 horas, tendo cada aula a duração de uma hora, com intervalos de “ao menos 10 minutos entre uma e outra” (Art. 5º, 1846). Ao findar uma aula, os alunos tinham 5 minutos de descanso “dentro do pátio do Liceu” (Art. 6º, 1846).

Pelo Estatuto de 1851 “as lições seriam ministradas apenas pela parte da manhã”. No decorrer dos diversos Estatutos, algumas alterações ocorreram. Por exemplo, o Regulamento de 1859, determinava que durante o inverno “os trabalhos e exercícios escolares” iniciariam às 9 horas e poderiam estender-se até as 17 horas, por sua vez, no verão, esse horário era estabelecido das 8 horas até às 19 horas (Art. 5º). Do mesmo modo, o tempo de ensino em cada aula, teria a duração de 2 a 3 horas (Art. 4º).

Essas novas instituições representam uma relação permeada de controle, distribuição do tempo e usos diferenciados dos espaços escolares¹¹⁴, onde se executam as atividades com regularidade assustadora e em etapas bem delimitadas. Por exemplo: horário para ingresso, horário para sair, tempo marcado de cada aula, intervalos regulados entre uma aula e outra, tempo para recreio, etc.

O ensino e a aprendizagem do controle do tempo estão intimamente vinculados com a construção das idades sociais, em especial das crianças e dos jovens. As representações e as práticas dos jovens se prendem a uma raiz

¹¹⁴ Sobre o espaço escolar, consulte-se: Frago (1995, 2005).

histórica – a modernidade – que se expressa na justificação e legitimidade da vigilância e supervisão dos tempos e dos ritmos.

No Colégio, os jovens já tinham internalizado parcialmente as primeiras noções de temporalidade, fruto da escola primária. Agora essa percepção está relativamente construída, noção de um tempo medido e cronometrado. A grade das disciplinas marca a distribuição do tempo, agora aula de latim, depois história, etc. O tempo escolar é ao mesmo tempo, tempo disciplinar: horário de entrada, horário de aula, horário do intervalo, horário de saída.

Desse modo a instituição escolar assume o papel de disciplinadora do tempo e das condutas, uma rede completa e complexa que se traduz em uma organização das rotinas imperceptíveis e a qual devem habituar-se todos os atores: diretores, professores, inspetores, alunos, etc. (COMPÈRE, 1985; VARELA e ALVAREZ-URIA, 1991; PETITAT, 1994; CARON, 1996).

As instituições educativas prescrevem minuciosamente cada uma das atividades que devem ser executadas num determinado tempo, um tempo medido, controlado, disciplinado, podemos falar num “tempo escolar” numa referência a conceituação de Viñao Frago¹¹⁵.

Quanto às proibições e obrigações relativas aos alunos é possível perceber mudanças nos diversos Estatutos, o de 1846, estabelecia, por exemplo, que durante o tempo do recreio era proibido “jogar carta”, “fazer distúrbios nas salas ou pátio” (§3 do Art. 24). Esse Estatuto era o único que explicitamente obrigava o uso de uniforme, como estabelecia o Art. 10°.

Os alunos andarão vestidos decentemente, e uniformizados tanto dentro, como fora do Liceu; e usaram de jaqueta verde escuro, e colarinho da camisa virado sem gravata e boné, até que sejam aprovados no segundo ano; do terceiro ao quarto usaram de nise da mesma cor; e do quinto ao sexto de casaca também verde, gravata e chapéu, tudo conforme os figurinos.

¹¹⁵ *Una de las modalidades temporales es el tiempo escolar, un tiempo también diverso y plural, individual e institucional, condicionante de y condicionado por otros tiempos sociales; un tiempo aprendido que conforma el aprendizaje del tiempo; una construcción, en suma, cultural y pedagógica; un “hecho cultural”.* (FRAGO, 1995, p.72). Com outro enfoque, mas mesmo assim instigante pode-se ainda consultar: Elias (1998).

O próprio uniforme determinava as graduações dos alunos, afora a questão das cores, um símbolo forte de hierarquia era o uso da gravata e do chapéu. Inspirado nos fardamentos militares, desses muito se aproximava.

O papel desempenhado pelo uniforme¹¹⁶ como distinção entre os alunos tem uma longa tradição, herdeiro das medidas decretadas por Napoleão Bonaparte, o uniforme estudantil nada mais era do que uma adaptação dos uniformes militares. Antão de Vasconcelos¹¹⁷, brasileiro que foi estudar em Coimbra, recorda o seu tempo de estudante em Portugal, onde o uniforme demarcava a classe dos alunos: “há uma graduação que é respeitada, e é esta: o quintanista lembra ao quartanista, que peça ao terceiranista que ordene ao segundanista de caçoar o primeiranista – novato” (1920, p.36).

O respeito e consideração dos estudantes com os veteranos faziam parte das relações estudantis. O uniforme compunha-se de maneira visual a separação simbólica entre os alunos.

O vestuário é capa e batina; capa até ao tornozelo, com gola militar; batina curta até ao joelho, dois dedos abaixo; calção, meia preta de laia, sapato e volta em vez de gravata, como o padre.

No inverno, no meu tempo, como se desenvolvia uma formidável epidemia de bexigas e tifo era permitido andar de calça preta, caída, em vez da meia e calção.

Este uniforme, de incomparável comodidade, dá para uma formatura e sobra, tanto mais que, a capa velha e rota é *respeitada e respeitável* (grifos meus); é o emblema do veterano.

Anda-se em cabelo, apesar de fazer parte do uniforme o gorro, saco preto, que posto na cabeça cai pelas costas. Empregavam-no em carregar livros, frutas e outros misteres.

A capa tem alamares para abotoar. Usa-se de muitas maneiras e bem traçada torna-se um traje muito elegante. [...]

¹¹⁶ Sobre a história do uniforme, consulte-se: Lonza (2005).

¹¹⁷ Henrique Antão de Vasconcelos nasceu em Macaé, Rio de Janeiro em 11.10.1842. Falecendo no Rio de Janeiro em 25.02.1915. Formou-se em Direito no ano de 1865 em Coimbra. Deixou publicado Memórias do Mata-Carochas, primeira edição em 1906, a segunda em 1920. (COUTINHO e GALANTE DE SOUSA, Vol. II, 2001, p.1607).

Só o quintanista pode usar pasta da cor da respectiva faculdade. Ai, sim, pode haver luxo. Vi pastas de veludo, bordadas a ouro, de muito valor, quase sempre presente das famílias. (VASCONCELOS, 1920, p.36-37).

O Estatuto de 1851 determinava que “os estudantes comparecerão nas aulas à hora marcada” [...] e “debaixo de todo o silêncio” (Art. 37). No recinto do Liceu era proibido o uso de chapéu, bengala ou chibata (Art. 42).

Quanto aos tipos de alunos, o Regulamento de 1857, na parte relativa ao ensino secundário estabelecia quatro classes: internos, meio-pensionistas, externos e particulares. Os internos residiriam no Liceu, tinham a obrigação de levar um enxoval completo¹¹⁸, pagavam trinta mil réis por mês, com direito a médico, alimentação, banhos, roupa lavada (duas vezes por semana) e cama. Os meio-pensionistas pagavam vinte mil réis, tinham o direito de entrar no Liceu na “abertura das aulas” e sair “depois de encerradas”, estavam equiparados aos internos, “durante esse tempo na alimentação, recreio e estudos” (Art. 78). Os externos pagavam dez mil réis, e só tinham direito as “lições” dos professores. Por sua vez, eram considerados particulares “aqueles que freqüentam indistintamente uma ou outra aula, sem seguirem o curso regular. Para sua admissão, bastava a autorização do Diretor e o pagamento de três mil réis por cada aula que freqüentar (Art. 80). Em todos os casos, o pagamento deveria ser feito em trimestres adiantados.

A título comparativo, reproduzimos os valores cobrados pelo Colégio União de Rio Grande, que no “Plano dos Estudos do Colégio” discriminava os tipos de aluno e o custo mensal, “as mensalidades devem ser pagas adiantadas por trimestre”; Pensionista: 100\$000; Meio-Pensionista: 60\$000; Externo: 30\$000 (DIÁRIO DO RIO GRANDE. 12.01.1866). O Colégio Emulação de Porto Alegre tinha mensalidades menores: Pensionistas: 32\$000; Meio-Pensionista, 16\$000; Externo: 8\$000 (A ORDEM, 22.06.1865).

¹¹⁸ Os alunos internos deveriam trazer o seguinte enxoval: Uma sobrecasaca de pano preto. Uma jaqueta de pano azul. Dois coletes de fustão ou brim branco. Um dito de merino preto. Um dito de pano preto, de traspasar. Quatro pares de calças de brim de linho pardo. Dois pares de calças de brim de linho pardo. Dois pares de calças de pano azul encorpado. Um par de calças de pano preto fino. Seis ceroulas de linho ou algodão. Doze camisas de morim. Seis ditas de chita ou riscadinho para dormir. Doze lenços brancos. Seis toalhas de mão. Um cobertor de lã. Duas gravatas ou lenços pretos para o pescoço. Doze pares de meias de algodão. Uma ceroula de banho. Dois sacos para roupa suja. Uma escova de dente, outra de fato e outra de sapatos. Um pente fino e outro de alisar o cabelo. Dois pares de sapatos grossos para casa. Um par de botinas para sair. Uma tesoura de unhas (Art. 81 do REGULAMENTO de 1857).

Com certeza, o custo anual dos alunos do Liceu era menor que muitos Colégios particulares, mesmo assim só poderiam arcar com essas despesas, aquelas famílias abastadas, ou então, aquelas famílias que se submetiam a verdadeiros sacrifícios para poder manterem seus filhos estudando.

O Regulamento de 1859, como o de 1872, mantém essa estrutura, apenas extinguindo a classe dos alunos particulares. O próprio Regimento interno do Liceu (Ato de 05.04.1869), pouco alterava as normas dos Regulamentos, apenas procura ser mais específico e claro. Proibia por exemplo, “fumar ou praticar qualquer ato impróprio de pessoas bem educadas” (§3º do Art. 3º). “Satisfazer as obrigações impostas pelos professores, quer nas lições, quer nas sabatinas, mostrando-se dóceis e obedientes” (§4º do Art. 3º).

Do mesmo modo, proibia “pinturas” ou “letreiros” nas paredes. Também era proibido levarem alimentos. Era determinadamente proibido “sair” ou “trocar” de lugar na sala de aula sem o consentimento do professor. Além disso, procurava inibir o uso de “expressões grosseiras” indignas de serem proferidas por “pessoas de educação” (§5º, 6º, 7º e 9º do Art. 3º).

As formas sutis de controle implicam criar uma representação positiva da auto-imagem dos alunos, como “pessoas bem educadas”, “dóceis e obedientes”, “pessoas de educação”, valorizando essas condutas, estão induzindo a que tenham ou assumam esses comportamentos considerados os mais adequados, próprios e pertinentes.

Esses espaços de convívio formam uma parte fundamental da “boa educação”, e sendo necessário exercer um controle e ordem que disciplinem as condutas dos alunos. Fora do espaço de sala de aula, das atividades escolares propriamente ditas, se estruturam outros espaços sociais e simbólicos que os estudantes devem aprender a respeitar e adequar-se. As evidências assim o apontam, caso, por exemplo, do §8º e 9º do Art. 3º do Ato de 1869: “tratar com polidez os empregados do Liceu, e observar as ordens que lhes forem por eles transmitidas”; “usar de toda atenção para com os seus companheiros”.

As normas nos diversos Regulamentos, assim como nos Regimentos internos, nada mais buscam, além da aprendizagem, do que uma convivência ordeira, regrada e disciplinada dos diferentes autores. É forçoso constatar essa

pretensão no Regimento interno de 1869, composto de nove capítulos e onze artigos, onde fixava cada uma das competências e obrigações dos diversos atores: diretor, professores, secretário, amanuense, bedel, porteiro, contínuo e alunos. Naturalmente a frente dessa hierarquia se encontrava o diretor, aquém cabia zelar pelo bom funcionamento do estabelecimento. Na verdade toda essa estrutura burocrática, do diretor ao contínuo, visam o controle total de todas as atividades (em classe ou extra-classe), dos alunos. Procuram formar um modelo de aluno que desempenhe suas obrigações e deveres, “dóceis e obedientes”, conforme prega o Regimento interno.

A incorporação dessas condutas cada vez mais surge como uma “marca distintiva e consensual”, no designado “século da criança”, a disciplina é, de fato, um fato crescentemente solitário e associado à independência ideal do aluno: “as regras que permitem a vida coletiva já não se impõem pela violência das sanções, pela rigidez dos princípios”¹¹⁹, ao contrário, “cada um está obrigado [...] a descobri-las num jogo relacional com o mundo”, isto é, a velha “lógica da emulação” e do “mimetismo identitário”, mantém um controle dessas relações (JORGE do Ó, 2006, p.14-15).

Dentro dessa lógica, esclarece o autor:

Liberdade e autoridade são invariavelmente descritas como realidades justapostas senão mesmo simbióticas: o discurso pedagógico projeta um ideal-tipo de estudante independente-responsável. É aquele que sabe medir as conseqüências tanto dos seus atos como das suas experiências pessoais, quer dizer, de uma adaptação espontânea à vida escolar. Tudo se passa como se cada um aprenda a instituir um lugar social no espaço que ele próprio ocupa. (JORGE do Ó, 2006, p.15).

Essas regulamentações das relações hierárquicas explicam a razão de certas normas como: “tratar com polidez os empregados do Liceu, e observar as ordens que lhes forem por eles transmitidas” (§8º. Art. 3º do ATO de 1869). Do mesmo modo, o papel central exercido pelo diretor estava adequado aos “negócios

¹¹⁹ Analisando a “maquinaria escolar jesuítica”, Varela e Alvarez-Uria, apontavam que “o castigo físico tenderá cada vez mais a ser substituído por uma vigilância amorosa, um direção espiritual atenta, uma organização cuidada do espaço e do tempo, uma séria programação dos conteúdos e uma aplicação de métodos de ensino que, além de manter os alunos dentro dos limites corretos, os estimulem ao estudo e a se converterem em cavalheiros católicos perfeitos” (1992, p.79).

do Liceu”, há ele competia “inspecionar que todos os empregados cumpram bem seus deveres” (§2º. Art. 1º do Ato de 1869), assim como, “ouvir as representações dos professores, alunos e empregados” (§4º, Art. 1º do ATO de 1869).

Como coroamento desse conjunto de medidas que disciplinavam a vida escolar, estava a faculdade das autoridades de punir duramente os recalcitrantes, que poderia ser desde a repreensão fora da aula, particularmente; repreensão dentro da aula, publicamente; privação de uma parte ou da totalidade do recreio, com tarefa de trabalho, que consistia em copiar trechos de prosa ou verso; prisão, onde o aluno se ocuparia com algum trabalho próprio do ensino; proibição das saídas por um tempo determinado; e por fim a forma mais drástica de todas: a expulsão (Art. 27 do REGULAMENTO de 1872).

Na interpretação das autoridades, a expulsão era o corolário de medidas para punirem faltas graves que poderiam por em perigo o funcionamento de uma “paz harmoniosa” no seio do Liceu, máxime quando se reconhecia a natureza das mesmas como instituições totais.

Um dos momentos mais solenes de todo o processo de aprendizagem, eram os exames. O ato envolvia tanta importância, que dele participava o Inspetor Geral da Instrução, estando este impedido, algum membro do Conselho, além do Diretor e dos professores do Liceu.

No texto do “Ateneu”, Raul Pompéia, descreve o impacto que os exames causavam nos alunos.

A estréia do primeiro exame foi de fazer febre. Três dias antes pulavam-me as palpitações; o apetite desapareceu; o sono depois do apetite; na manhã do ato, as noções mais elementares da matéria com o apetite e com o sono. (1905, p.213).

Tirou-se o ponto; momento de angústia ainda... Depois: estrofe dos Lusíadas!

Depois do ditado, como em relaxamento de cansaço do espírito, esqueci o inventário natural dos conhecimentos que a prova reclamava. [...].

Para a prova oral fui mais animado. A nota da escrita era tranqüilizadora. Os exames orais eram todos nas salas de cima.

Entrava-se pela Rua dos Ourives. Os examinandos estavam em geral mais calmos. Além destes, enchia-se o saguão da escada com a turba-multa dos assistentes, confusão de fardetas, fraques surrados, sobrecasacas, todas as idades, todos os colégios representados, além dos estudantes avulsos de aulas particulares. [...]. (1905, p.214).

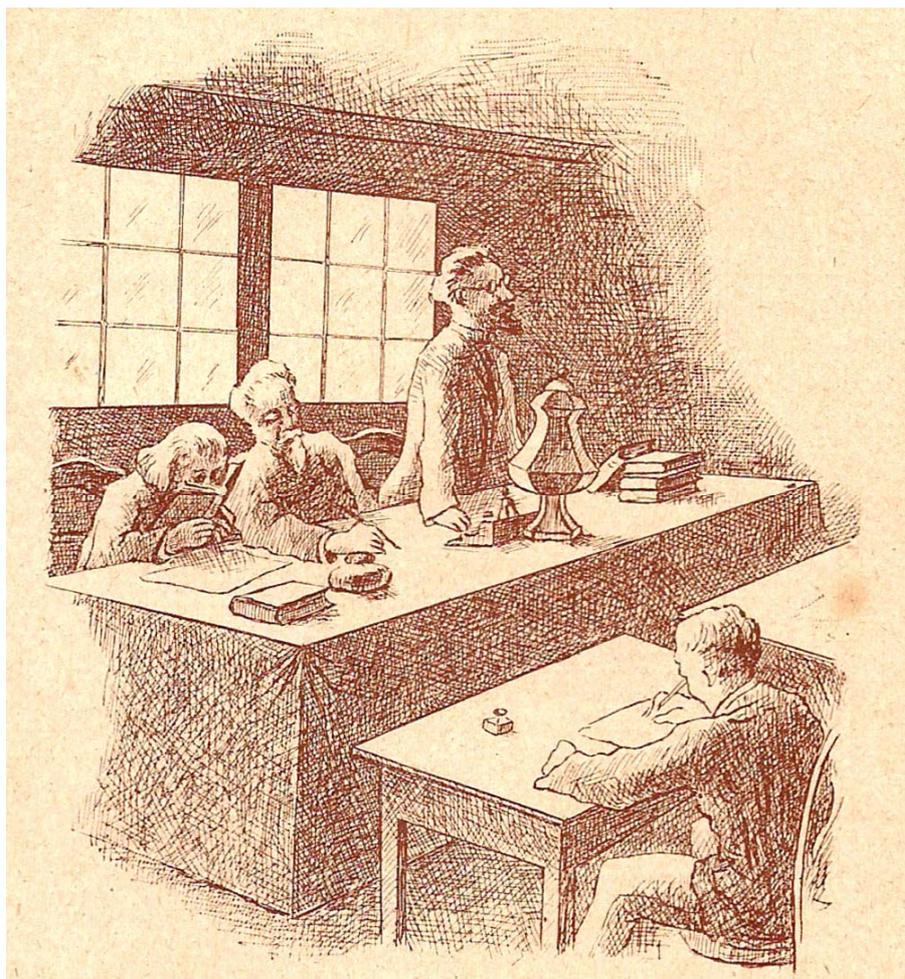


Figura 29: Momento do exame (ilustração de Pompéia)¹²⁰

Fonte: Pompéia, 1905.

¹²⁰ Raul Pompéia matriculou-se no Colégio Abílio em 1873, com dez anos de idade. Em 1879 encontra-se no 6º ano do externato do Colégio Pedro II. No seu tempo de estudante do Colégio Abílio, teve uma atuação enquanto estudante extremamente ativa. Redigiu e desenhou um “jornaleco manuscrito”, onde se criticava os professores e os bedéis, de modo cruel. O Archote tem suplementos ilustrados, onde o caricaturista vingava-se das mazelas do internato. D. Rosa Pompéia guardou os manuscritos do Archote. Os desenhos, as caricaturas, os papéis do garoto irascível [...] foram subtraídos ao esquecimento. Só assim se explica tenham chegado às nossas mãos, quase 60 anos mais tarde! (PONTES, 1935, p.25-27). Diversos dessas aquarelas passam depois a ilustrar as edições do “Ateneu”, a primeira edição (1888) foi publicada em vida do autor sem os desenhos. A segunda edição de 1905, já vem ilustrada.

O exame não apenas combinava as técnicas da hierarquia e da sanção que normaliza, conforme esclarece Foucault (1984, p.164), como era também uma vigilância que permitia qualificar, classificar e punir.

As provas eram escritas e orais. Iniciava-se pelas provas escritas e pelos alunos do primeiro ano, e assim sucessivamente. Tinham início pela parte da manhã (9 horas) e eram de caráter público. Após o sorteio do ponto, o mesmo para toda turma, os alunos tinham duas horas para a sua elaboração¹²¹ (REGULAMENTO de 1872).

A prova escrita, no exame de línguas, consistia na escrita de trechos de autores clássicos latinos, franceses, ingleses e alemães, a partir de um ditado feito por um dos examinadores. Esses trechos deveriam depois ser vertidos para o português. Nesses exames não era permitido o uso de dicionários, o máximo que podiam era indagar um ou outro significado de uma palavra.

Quanto à prova oral, os pontos sorteados para a prova escrita estavam automaticamente eliminados. Na prova oral, o ponto para cada aluno era diverso. O exame oral de línguas consistia na leitura, tradução e análise gramatical de trechos dos autores estudados em sala de aula. O de matemática envolvia a demonstração ou resolução de teoremas, ou problemas de geometria, ou de trigonometria, e no desenvolvimento teórico e prático de operações aritméticas ou de álgebra. Quanto às ciências naturais, filosofia e retórica era cobrado a exposição de alguma ou algumas das doutrinas que o ponto designava. No exame de história, cobrava-se a exposição de algum período histórico considerado relevante. No de geografia, princípios gerais da geografia astronômica e terrestre.

O tempo para a prova oral era diverso, no caso de línguas, dez minutos, para as demais quinze minutos. Ao final dos exames, por meio de escrutínio secreto considerava-se o aluno: aprovado simplesmente, aprovado plenamente, aprovado com louvor, ou reprovado. Em caso de reprovação, o aluno era obrigado a repetir o ano.

Aquiles Porto Alegre (1922, p.70) “lembra” a importância que os exames tinham. Recorda o memorialista que naquela época os exames

¹²¹ Pelo Regulamento de 1859, as provas escritas para línguas eram de uma hora, para história e ciências de uma hora e meia, para matemáticas esse tempo poderia ser aumentado.

revestiam-se de certa solenidade. “Não eram feitos à capucha, sem ruído e sem aparato como agora”. E constatava tristemente, “Que hoje em dia, os exames dos colégios não têm mais encantos. Passam despercebidos como a guarda que vai para palácio” (1922, p.72).

Semelhante a “maquinaria escolar jesuítica”¹²², os diversos regulamentos do Liceu não apenas organizavam o uso dos espaços e dos tempos, como o aluno ficava aprisionado numa rede de rotinas, exercícios escritos e orais, estudos individuais, exames, avaliações. “Terá que estar permanentemente ocupado e ativo”. Todo esse procedimento era reforçado por emulações e prêmios, assistidos pelas autoridades e familiares (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p.80).

As premiações, além de públicas, se revestiam de toda polpa, contavam com a presença do Presidente da Província, dos membros do Conselho Diretor, do Inspetor Geral, do Diretor, dos professores, alunos e convidados. Precedido de um discurso propício à ocasião, normalmente feito pelo Diretor ou um dos professores. Transcrevemos abaixo um pequeno trecho do discurso feito por ocasião do encerramento das aulas e distribuição dos prêmios aos melhores alunos no Colégio São Pedro. Com certeza os discursos pronunciados no Liceu eram semelhantes.

Jovens alunos. Outrora, em Atenas, quando os discípulos das Górgias e dos Isócrates, depois de ter repetido muitas e muitas vezes perante o público os mesmos meios oratórios, o tiveram acostumados aos artifícios da sua eloquência e não possuíam mais segredos neste gênero, ouviram muitas vezes, do seio das assembléias, levantarem-se vozes que recitavam os mesmos períodos que eles percorriam com tanta complacência. Esta lembrança, confesso-o, jovens alunos, me atemoriza neste momento. Tantas vezes vos falei do estudo da antiguidade, cuja importância venho desenvolver hoje, na vossa presença, que receio que cada um de vós me sinale o plano desta alocução. Porém este receio não será um vão temor? Qualquer que seja a voz que vos diga: jovens alunos, estimai aos vossos pais; meninos, tributai homenagem a majestade da idade e da paternidade; essa voz nunca vos há de achar surdos; haverá

¹²² O conceito de maquinaria escolar, de inspiração foucaultiana, é utilizado por Julio Varela e Fernando Álvarez-Uria para caracterizar os novos dispositivos escolares usados no início da Idade Moderna. Cf. Varela e Alvarez-Uria (1991).

sempre em vós uma corda sensível debaixo do dedo que a terá tocado. Porque então se esgotaria a fonte dos sentimentos mais facilmente que as palavras que os exprimem? Pois bem, veneremos hoje, celebrando seus benefícios, a antiguidade, essa mãe fecunda de toda a instrução; seja também este dia que proclama e coroa os vencedores, nos combates literários, a festa dos antigos [...]. (THIBAUT, 1866, p.3).

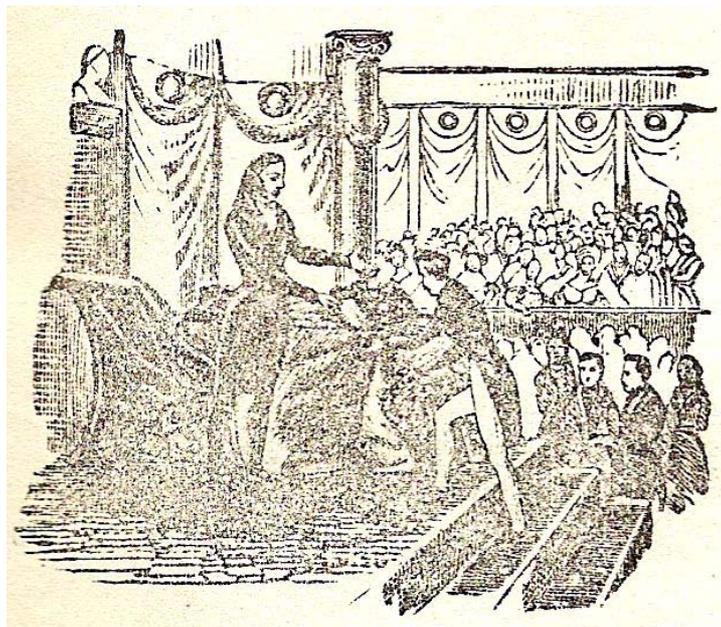


Figura 30: Solenidade de encerramento do ano letivo

Fonte: Íris Clássico de Castilho, 1864.

O sistema de premiação concedia solenemente recompensas aos três melhores alunos ao final do ano letivo. Essa premiação levava em conta o melhor desempenho intelectual, nas “disciplinas-saber”, ou seja, aqueles que tinham sido aprovados com louvor.

Os prêmios distribuídos “livros de encadernação mais ou menos rica, e contendo matéria mais ou menos importante” (Art. 61 do REGULAMENTO de 1872)¹²³, tinham economicamente falando um valor irrisório, em verdade, o seu grande valor era simbólico, o reconhecimento de ser o melhor.

¹²³ De acordo com o Regulamento de 1857, a solenidade de entrega dos prêmios, era mais minuciosa, inclusive existindo uma graduação entre os prêmios. Art. 105. O primeiro prêmio consistirá em um livro de encadernação dourada e uma coroa entretecida de louro e café. O segundo em um livro de igual encadernação. O terceiro em um livro de encadernação menos rica.

Um relato memorialístico de Alberto Coelho da Cunha nos permite visualizar como o processo de emulações estava presente nas relações escolares. Em 1866, encontrava-se matriculado como aluno interno no Colégio São Salvador, do Rio de Janeiro. Educandário montado no subúrbio de São Cristóvão pelo Cônego José Joaquim da Fonseca Lima. Colégio “essencialmente católico” nas palavras do autor, “com missa todas as manhãs, ao levantar da cama, preces à hora de todas as refeições, confissões e comunhões com prédica, todos os dias” (CUNHA, 1936, p.2).

Envolvido em diversas atividades, “de preferência aos misteres profissionais de clérigo”, a direção do estabelecimento ficava entregue ao Vice-Diretor Saturnino, sobrinho do Cônego, que utilizava a seguinte prática em sala de aula:

Os alunos que, no decorrer do mês, melhores notas houvessem conquistado em aula recebiam como prêmio um cartão de louvor. Quem houvesse reunido dez desses cartões, apresentando-os ao Diretor, recebia, em troca, um cartão de distinção. Essa graduação dava direito a, nas filas dos alunos, ocupar lugar proeminente, tomar em cabeceiras de mesa assento aos lados do vice-diretor e nas solenidades do Colégio formar um estado maior, adornado de faixas a tiracolo, de seda verde bordada, com dísticos, borlas e franjas de ouro. (CUNHA, 1936, p.3).

O espaço por excelência de vivência e controle do corpo discente é a sala de aula, isso não implica dizer que não existam outros espaços ocupados pelos alunos: o pátio, os corredores, a privada, a sala do diretor, etc. Diversos são os espaços de circulação, contudo nenhum se equipara, ao espaço de sala de aula.

Tendo como modelo Hippeau¹²⁴, Almeida Oliveira¹²⁵, considerava o ideal de uma sala de aula, aquela que dispusesse das seguintes condições: estar localizada no centro do edifício onde as janelas deveriam estar localizadas distantes da rua “a fim de evitar-se que os meninos se distraiam”. Ainda tendo Hippeau como guia, acrescentava:

¹²⁴ Sobre ver Bastos, 2002.

¹²⁵ Antônio de Almeida Oliveira (1843-1887) escreveu a obra “O Ensino Público” em 1874, em São Luís pela tipografia do País. Obra reedita em 2003 pelo Senado Federal.

No centro, um vasto espaço, dividido em tantos compartimentos quantas aulas deve haver. As preferidas são separadas por tabiques envidraçados. Numa das extremidades há um estrado onde o principal ou o diretor vigia todas as aulas, seis ou oito ordinariamente, contendo cada uma 50 a 60 alunos. Cada aluno está assentado numa cadeira fixa no chão, diante de uma pequena mesa ou escrivaninha com gaveta onde se metem os livros, lápis, réguas, papel, pedras. Um quadro preto, mapas para leitura, cálculo, e geografia, estão suspensos nas paredes. Todos esses objetos, asseados, elegantes, cômodos, estão arranjados com muita ordem. (OLIVEIRA, 2003, p.262).

Esse era um modelo almejado, a realidade brasileira apontava o contrário em muitos aspectos. Os pareceres, apresentados para a preparação do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro em 1883, eram unânimes em ressaltar a falta de material escolar¹²⁶. Nesse sentido “a nossa pobreza toca a miséria; sem casas apropriadas, sem mobília conveniente, sem utensílios, isto é, sem organização material”, é difícil de acreditar que funcione a escola brasileira. Quanto o uso de “bancos-carteiras”, seja pelo acanhamento das salas, ou por razões econômicas, “ainda são distribuídos na razão de 1 para 4 alunos, o que não só prejudica a disciplina escolar, mas dificulta o processo de escrita”. Quadros de leitura, de história natural, cartas geográficas, são objetos que não se encontram em nossas escolas, concluía o parecer. (5º Questão. PARECER DE JANUÁRIO DOS SANTOS SABINO, p.6-7).

A respeito dos assentos e das carteiras para os alunos, sob o ponto de vista do discurso higienista, o parecer de José Manoel Garcia era no sentido de priorizar o uso de carteiras individuais:

Prescindindo da discussão por amor da brevidade, declaro que de quantos tipos pude examinar de visu e de quantos nos dão notícia o relatório de Mr. Braun, os do congresso belga, e as monografias de Mr. Narjoux, para as escolas mistas principalmente prefiro o do

¹²⁶ Era comum na época as autoridades enviarem comissões para visitarem as escolas. O representante do governo Damasceno Vieira Fernandes informava: “A comissão não pode deixar de reclamar a atenção da Ilma. Câmara para a excessiva deficiência de livros, que se nota nas aulas, dificultando extraordinariamente o ensino, por quanto se o professor quer cumprir perfeitamente a sua missão, vê-se na penosa contingência de compilar para seus discípulos noções de geografia, aritmética, história do Brasil, por haver falta de compêndios nas aulas. Este fato a comissão teve ocasião de verificar nas aulas que percorreu”. (Relatório do estado da instrução pública, 15.12.1879). Manuscrito: arquivo do autor.

orfilinato Rothschild, de Paris, com assento isolado, por ser o mais simples e o mais cômodo. Uma vez que se lhe de tamanho proporcionado a idade e desenvolvimento físico dos alunos, presta-se ele a arredá-los das distrações, oferece garantia de moralidade e não embaraça o asseio das aulas. (5º Questão. PARECER DE JOSÉ MANOEL GARCIA, p.10).

Contudo, a realidade brasileira era muito distante do considerado ideal, em documento retratando o contexto da Província, as autoridades públicas ao relatarem como se encontra o ensino na cidade de Rio Grande, constatavam ser muito diferente da Suécia e dos Estados Unidos, bem com de “outros países mais adiantados do que o nosso”. Nesses países, os meninos se acham “cada qual no seu banco” [...] e mesmo estando próximos uns dos outros, “não o estão a ponto de se tocarem”.

Entre nos tudo é bem diferente disso. Um banco serve nas nossas escolas para 10 e 15 meninos, e do mesmo modo as estantes e mesas; e assim acham-se os meninos em contato imediato. V^a. S^a compreende o mal que desta aglomeração de crianças pode resultar, não sendo todas educadas com o mesmo cuidado pelas mães, e sendo muito diversos os meios em que passaram os primeiros anos de sua infância. (RELATÓRIO DO ESTADO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Ofício de 08.01.1879)¹²⁷.

Do ponto de vista pedagógico, as carteiras individuais são consideradas as mais aptas para os alunos. Elas possibilitavam uma maior distância entre os alunos, coibindo dessa forma, bagunças e desordens. Isolava os corpos, em razão de normas de boa conduta, garantindo a disciplina, o estudo, e a melhor vigilância por parte do professor. No entanto, apontava Rodrigues da Costa, o grande senão era que as carteiras individuais demandavam maior espaço das salas de aula. Assim, seu parecer quanto às carteiras era:

Eu entendo que o sistema de uma só carteira e um só banco para cada aluno deve ser o preferido; a disciplina ganha pela facilidade das evoluções na aula; a educação lucra, porque o aluno se habitua a responsabilidade de seus atos, a qual, com esta mobília, não pode tão facilmente ser dividida com os outros. Julgo também preferível que o banco tenha encosto baixo, côncavo no sentido

¹²⁷ Manuscrito: arquivo do autor.

horizontal e convexo no vertical, por isso que, se adaptando melhor a parte posterior do corpo que nele descansa, dá ao menino uma posição correta e mais cômoda; o que evita torsão na espinha, e permite atenção mais intensa e extensa. As carteiras individuais demandam, porém, muito espaço. (5º Questão. PARECER DE MANOEL OLYMPIO RODRIGUES DA COSTA, p.12).

Tudo era minuciosamente ordenado, os novos modelos de carteira buscavam disciplinar os corpos, posturas adequadas eram cobradas na busca de rapidez, rendimento e competência. A postura correta do aluno agora tinha um caráter orientado pelos higienistas:

O cotovelo assenta na mesa, perto do bordo. Em conseqüência, a parte superior do corpo, volvida sobre si mesma para a direita debruça-se mais ou menos para frente, segundo o grau de distância existente entre a carteira e o banco. A mão direita posa no caderno, enquanto o cotovelo direito vem apoiar-se de encontro as costelas. (BARBOSA, 1883, p.329).

Essas questões não mereceram apenas a preocupação dos educadores, mas também de arquitetos, médicos e higienistas. No último quartel do século XIX, reforçava-se a convicção nos educadores mais esclarecidos, que a escola tinha um papel importante a cumprir. Rui Barbosa (1883, p.328), em seus Pareceres, apontava desde questões como iluminação “todas as autoridades concordam em que a claridade mais cômoda e sã para os olhos é a que penetra somente por um lado da sala”. Quais os tipos mais adequados de mobiliário? Dimensões das carteiras e bancos escolares? Estavam adequadas as idades dos alunos? Qual a posição ideal dos alunos no ato de escrever?

Observa-se assim uma tentativa de construção de prédios adequados a sua função, ou seja, para a prática do ensino. Não é por outra razão, que tem início a construção de um prédio novo para o funcionamento do Liceu, prédio de dois andares, amplo, com uma diversidade de espaços.

De longa data, as autoridades públicas reclamavam que o prédio do Liceu, “não tem nem a decência, nem as acomodações necessárias” (RIP, 1864, p.IV. Anexo B. do RPP, 1864). Reiteradas vezes era pleiteado o término da obra inacabada, onde ficaria estabelecido o novo prédio. Do mesmo modo, “a criação de um internato”, muito contribuiria para obter-se “resultados mais profícuos”.

Podendo assim o ensino do Liceu, competir com os Colégios particulares, “onde em regra o pessoal do magistério é o mesmo”. Com essa medida, “não só ficará o Liceu estabelecido em edifício próprio¹²⁸, como será aproveitada a grande despesa já feita com o começo dessa obra” (FALA de 1867, p.20).

Em Fala de 1872, dirigida a Assembléia Legislativa, o Presidente da Província, Jerônimo Martiniano Figueira de Melo, num longo arrazoado, justificava o reinício das obras. Decretada pela Lei Provincial nº 52 de 23 de maio de 1846, depois que o Imperador colocou-lhe a primeira pedra, teve princípio de execução em 1847, com a construção dos alicerces e princípio das paredes externas.

Suspensos então os trabalhos, foram recomeçados em 22 de dezembro de 1869 sob a administração do Engenheiro Teles de Freitas, sem que para ela se confeccionasse o respectivo plano e planta. [...].

Quando entrei na administração desta Província, foi um dos meus primeiros cuidados visitar esta obra, e reconhecendo a necessidade de dar amplas acomodações ao Internato, que a Lei n. 777 de 4 de maio de 1871 mandara criar dentro do edifício, tive de ordenar imediatamente, que se abrissem janelas no pavimento térreo pelo lado da rua de Bragança, e pelos fundos, escavando-se palmo e meio no solo para dar-lhe maior altura, sem prejudicar em nada a solidez do edifício. Desta medida resultou: 1º que no edifício se poderão estabelecer as aulas de instrução primária para meninos, a Escola Normal para o sexo masculino, o refeitório do Internato, os apartamentos para a criadagem [...]. (FALA de 1872, p.37).

De acordo com o Presidente da Província, as despesas com o prédio ultrapassavam em muito o orçamento da Província, mesmo achando-se habilitado a receber o externato, isto é, salas preparadas para nelas funcionar a Diretoria da Instrução Pública, as aulas de instrução secundária, a Escola Normal para ambos os sexos, e a escola de primeiras letras, ele ordena que suspendam “todos os trabalhos que respeitassem ao Internato”, pois para sua conclusão era necessário a “quantia de 26:425\$958”, além de não poder funcionar por “carência da mobília necessária” (FALA de 1872, p.37-38).

Um manuscrito relativo ao Ateneu Rio-Grandense, declarava estarem concluídas as obras “mais necessárias” do edifício destinado ao Ateneu.

¹²⁸ Será o futuro Ateneu Rio-Grandense, criado pela Lei n. 777 de 4 de maio de 1871.

Infelizmente falta alguma coisa ainda para que seja ali estabelecido o projetado internato [...]. Aquele edifício, vasto, de aspecto arquitetônico e por todos os títulos digno da capital e do serviço a que se destina, além de estar mal situado não tem o terceiro piso, não direi já para os exercícios higiênicos que entram no quadro de uma boa educação colegial, senão para os misteres indispensáveis de qualquer casa de família. (MANUSCRITO de 1872?, AHRGS).

Alguns materiais didáticos eram indispensáveis ao bom funcionamento das escolas. Nas salas de aula, de acordo com o Regulamento de 24.01.1859, artigo 56, deveria ter: a imagem do Senhor Crucificado, um relógio, um armário, uma mesa com um estrado, uma cadeira de braços para o professor, bancos e mesas inclinadas com tinteiros fixos para os alunos, uma ampulheta, um quadro grande de madeira pintado de preto, esponjas e giz, ardósias, papel e compêndios, cabides para chapéus, réguas com guarnição de metal. O uso em sala de aula implicava tanto por parte dos professores como dos alunos a correta utilização do material. Ao Conselho Diretor cabia informar o tempo de duração dos mesmos, a fim de refazerem os pedidos. Além disso, deviam zelar pelo asseio, mantendo as salas limpas. Ordem, higiene e asseio faziam parte dos comportamentos e atitudes dentro do recinto da sala de aula. Eles eram componentes da disciplina escolar, moldando e reforçando valores morais. Era de praxe, os colégios informarem às autoridades públicas o rol de objetos existente em sala de aula¹²⁹. O Professor Joaquim Louzada relata em ofício o “inventário” dos bens constantes no espaço da sala de aula:

Duas armas imperiais. Um armário em mau estado. Seis classes em mau estado. Seis classes boas. Um globo terrestre. Vinte bancos. Duas pedras grandes. Uma mesa. Uma mesinha. Uma cadeira. Um estrado. (1879)¹³⁰.

Outros documentos comprovam a carência ou mesmo a falta de diversos materiais didáticos, no relatório empreendido pela Câmara de Rio Grande

¹²⁹ As escolas públicas eram bastante detalhistas na descrição do rol dos objetos. Eis a relação da 2º cadeira enviada pelo professor José Maria Damásio Mattos: 31 ardósias; 26 1º livros de leitura (Dr. Abílio); 16 2º livros de leitura (Dr. Abílio); 6 3º livros de leitura (Dr. Abílio); 3 gramáticas de Kramer Walter; 14 gramáticas de Villeroy; 11 doutrinas; 25 aritméticas; um maço de lápis; uma resma de papel; 2 mapas; 14 quadros com exemplares de escrita; 2 mesas e duas cadeiras; um estrado; 2 pedras; 13 escrivaninhas; 43 bancos; uma caixa de penas de aço; 4 garrafas de tinta; 24 canetas; uma talha; um armário; 35 tinteiros; uma tabuleta com as armas imperiais. Rio Grande, 14.10.1878 Arquivo do autor).

¹³⁰ Manuscrito (Arquivo do autor).

ao narrar a situação do ensino primário e secundário desse Município, uma das condições facilmente identificada é a falta de “utensílios” para as escolas.

Com efeito, não podem as cadeiras públicas continuar por mais tempo a sentir as faltas que em seguida aponta esta Câmara, e são: falta de relógio, de taboa para exercícios, de um mapa do Brasil, e de um Atlas geográfico. Estes objetos são indispensáveis em uma aula regular, e principalmente o Atlas geográfico, pois que sem o seu auxílio não poderá nunca o professor, por mais inteligente e instruído que seja, fazer com que um menino possa compreender a situação dos países cujos nomes conhece de cor, a forma dos mesmos países, de suas posições em relação aos outros, etc. (RELATÓRIO DO ESTADO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Ofício de 08.01.1879, Arquivo do autor).

As reclamações eram constantes, “bancos, mesas, livros, louças e mais utensílios tem sido reclamados”; em diversas escolas visitadas pelos responsáveis. “Bancos, classes, mesas, taboas, relógio, livros, papel, enfim tudo falta” (RELATÓRIO DO ESTADO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Ofício de 08.01.1879).

Desse modo, a sala de aula pode ser considerada o espaço por excelência do convívio escolar. Ali no recinto fechado de um espaço reduzido, alunos e professores se relacionam diariamente. Uma disputa velada de poder ocorre à vista de todos.

O controle sobre o corpo discente é feito por técnicas e estratégias, que a maquinaria engendra. Valorização dos “bons comportamentos”, avaliação das disciplinas, exames, premiações. O olhar panóptico vigia tudo e todos, desde atitudes, gestos, comportamentos, condutas, notas, ou seja, todos os espaços escolares são vigiados: corredores, pátios, salas. Mesmo quando não existe a presença física de alguém, o aluno é induzido a comportar-se como se houvesse um olhar permanente e atento.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1984, p.131).

Essa dimensão ganha contornos mais amplos no recinto da sala de aula. Nesse espaço, conforme vimos a autoridade do professor é incontestável, a ele cabe ordenar e dirigir. Aos alunos resta obediência, silêncio e respostas quando inquiridos.

Pela imagem abaixo podemos vivenciar o contexto de uma sala de aula no século XIX, Classes em fila, alunos decentemente vestidos e ordenadamente em ordem. A direita o típico quadro-negro apoiado em cavaletes, para o uso de exercícios na “pedra”. Nos longos bancos (classes), os buracos para os tinteiros. Um dos alunos provavelmente encontra-se respondendo as perguntas do professor, as famosas “lições”. Ambos, professor e aluno estão concentrados, o aluno tentando não errar, o professor procurando o erro. Os demais acompanham atentamente o desenrolar da aula. A lição parece ser conduzida pelo conteúdo do compêndio (um exemplar na mão do professor, outro na do aluno). Ao fundo um cartaz com imagem de uma girafa. Diversos relatos de estudantes reafirmam esse uso. Reina disciplina, controle e organização.

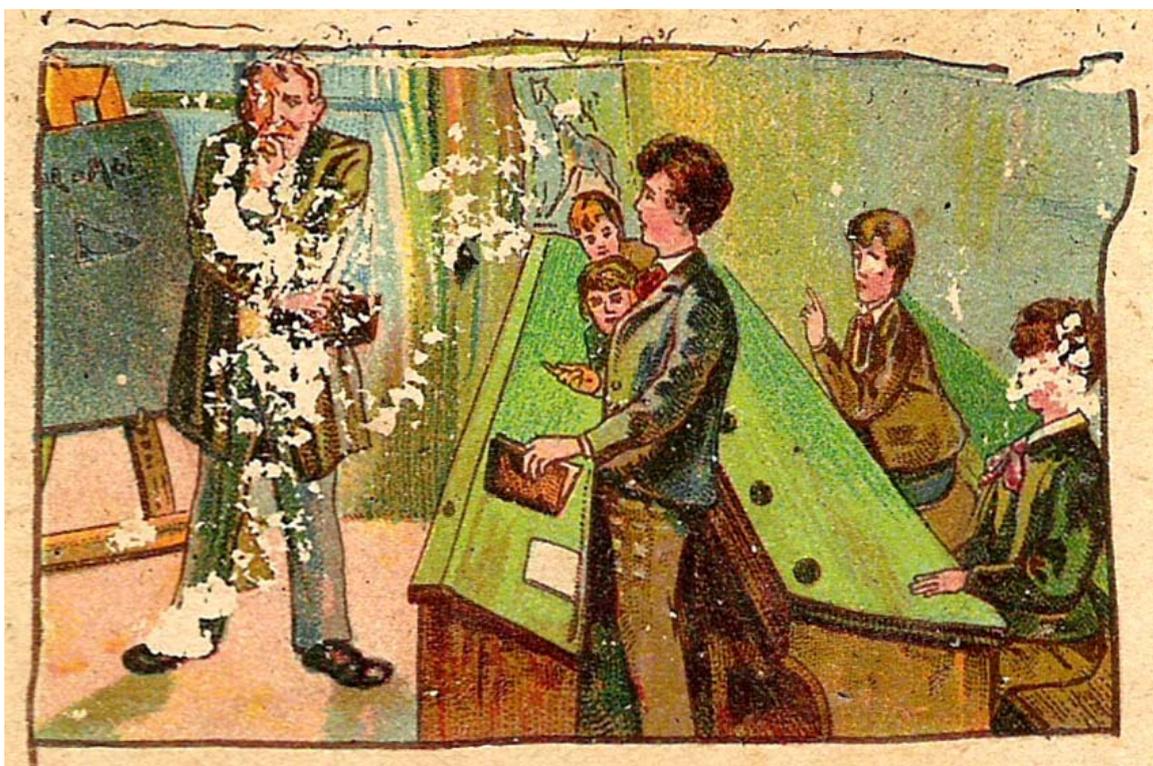


Figura 31: Sala da aula do século XIX. Adesivo francês? da contracapa de um livro.

Fonte: Davinis e Trainer, 1887¹³¹.

¹³¹ DAVIDIS, Henriette e TRAINER, Theodore. *Kleines Kochbuch* (Pequeno manual de cozinha). Leipzig: Berlag von Belhagen, 1887. Fonte: Arquivo do autor.

As salas de aula em geral retangulares, de tamanho reduzido e com um estrado na frente, disposição dos bancos em fileiras, facilitavam o controle do professor sobre os alunos.

Em suas memórias, Antônio Álvares Pereira Coruja ao relatar como era a aula do Padre Tomé, deixou registrado um “retrato” desse espaço escolar:

Um quarto de hora antes da designada para as lições, o padre mestre abria a porta da sala; e esta era de toda a simplicidade, contendo só o essencialmente necessário: bancos de encosto, cadeiras junto à parede entre as duas janelas, para assento do padre mestre, e defronte desta uma pequena mesa com gaveta em que se guardavam as seletas e o tinteiro; e nas paredes [...] cinco grandes mapas geográficos pendentes, a saber: o mapa-múndi e as quatro partes do mundo. (CORUJA, 1996, p.85-86).

Nessas imagens de sala de aula, no geral a figura do professor encontra-se numa posição de relevo e dominando o contexto. Sua figura em geral é retratada de frente. Os alunos por sua vez encontram-se vistos pelas costas, prestando atenção e em posição subalterna.

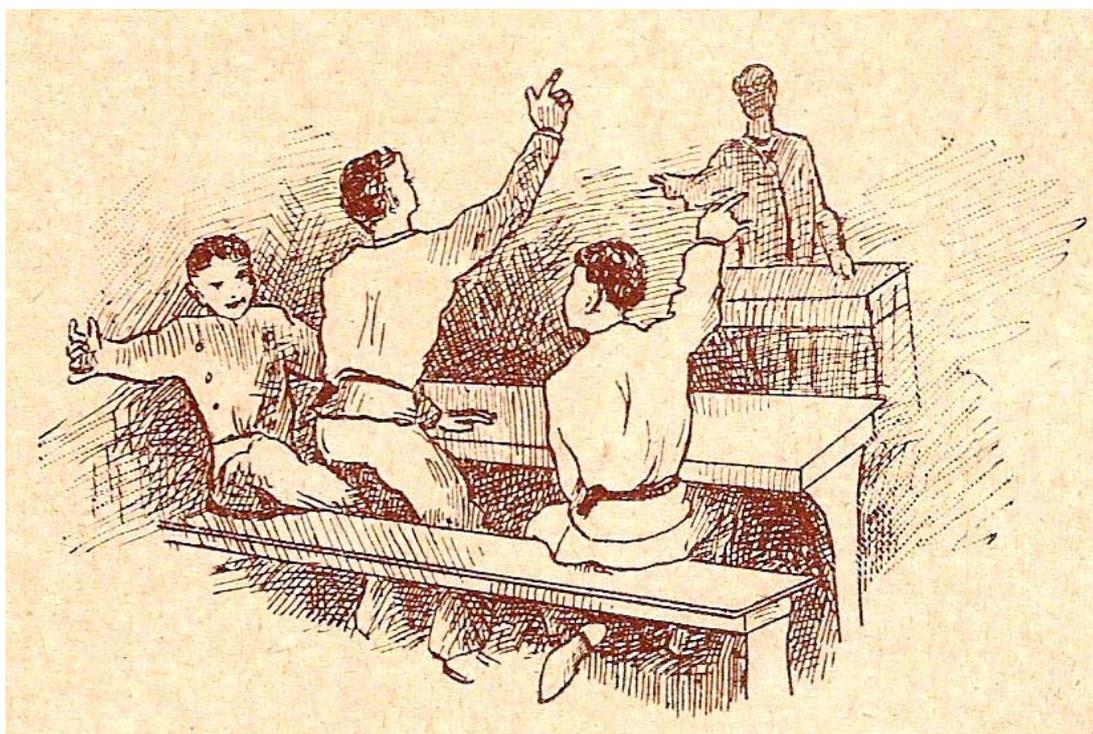


Figura 32: Sala de aula

Fonte: Pompéia, 1905.

Em quase todas, o estrado é bem visível. Os bancos de madeiras são longos e ocupados por dois ou mais alunos, não possuindo encosto. As mesas são do mesmo jeito, longas e compridas, com leve inclinação para facilitar o ato de escrever. O quadro-negro, em regra situa-se numa das laterais da sala. Diversos outros objetos são perceptíveis, tais como: crucifixos, mapas, globos, figuras de animais e plantas pendurados nas paredes, relógios, etc.

Quando estudante Alberto Coelho da Cunha, lembrava que o Diretor José de Seixas¹³² lecionava desenho, “para o que dispunha de habilidade, tendo adornado as paredes das aulas de quadrinhos, em que fielmente reproduzia, ampliadas e coloridas, as gravuras de papagaios, araras e tucanos, que enfeitam a história natural de Buffon” (CUNHA, 1936, p.2).

Recordando o seu tempo de estudante, Valentim Magalhães (1859-1903), lembra do Padre Mestre Belmonte entrando em sala de aula, com o seu passo pausado, fazendo ringir as grossas botas nas taboas do soalho, “por entre as filas paralelas dos bancos” [...] “Os rapazes, que este ruído familiar avisava de longe, mergulhavam apressadamente os olhos nos livros abertos, simulando uma aplicação ao estudo realmente... feroz” (1899, p.52). Magalhães guardava no fundo da memória o tempo da palmatória¹³³.

Quando se aproximava do meu banco, apenas me distinguia entre os outros pequenos, vinha declinando a meia voz, com um sorriso paternal: Valentinus, Valentini... e batendo-me com a palma da mão sobre a cabeça: - Valentino! ... Um dia, na aula de latim, deu-me dois bolos... Não sei que contrariedade lhe havia, naquela manhã, agastado o espírito; o certo é que entrou para a aula com uma das mãos passada atrás das costas, o sobr’olho carregado, a cabeça mais enterrada sobre o peito do que de costume... Sinais evidentes de que trazia consigo duas coisas terríveis: um vivo desejo de dar bolos e... a palmatória. (MAGALHÃES, 1899, p.53-54).

¹³² Professor e Diretor do Colégio São Salvador (Rio de Janeiro), educandário de instrução primária e secundária.

¹³³ Embora tivesse sido abolido o uso da palmatória, ela continuou presente no cotidiano escolar, conforme pode-se verificar pelo teor do seguinte documentos: Deseja a Câmara saber se os regulamentos dos colégios particulares que estabeleçam como disciplina, os castigos físicos, ficam, neste ponto, de pé, diante do que dispõe o artigo 18 do regulamento citado (de 22 de fevereiro), que expressamente proíbe os castigos corporais, e determina quais devam ser os de que podem lançar mão os professores. É certo que em alguns estabelecimentos particulares são os alunos castigados com bolos, e que em uma das escolas públicas a Comissão da Câmara encontrou sobre as mesas uma palmatória (RELATÓRIO DO ESTADO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE RIO GRANDE, 08.01.1879) (Arquivo do autor).

Com as mãos nas costas, passava por entre eles fiscalizando o estudo, afagando a cabeça de um, sacudindo com um ligeiro “piparote” as orelhas de um preguiçoso, atendendo solícito ao pedido de explicação de outro. Finalmente, “sentou-se e gritou: - Cheguem-se cá, fiquem em volta da mesa. Nós obedecemos, tremendo. - Vá, comece você” (1899, p.54).

O que os alunos mais escutam são ordens: “levante-se! – ordenou o professor” (FLAUBERT, 1884, p.2); “quinhentos versos a toda classe! – bradou o mestre” (1884, p.4). Esse contexto era muito semelhante na Europa, ao menos em Portugal e Espanha. O escritor português Eça de Queiroz (1845-1900), não tinha uma visão positiva da sala de aula, “nem espaço, nem asseio, nem arranjo, nem luz, nem ar. Nada torna o estudo tão penoso como a fealdade da aula” (1891, p.112).

Do mesmo modo, Ramalho Ortigão (1836-1915), descrevia o Colégio como uma “casa triste e sombria”. As paredes possuíam “riscos e letras a lápis”, no chão escuro, “pedaços de papéis rasgados”. As aulas, “sujas pela lama que trazem as botas dos externos, os bancos lustrados pelo uso, as carteiras de pinho pintadas de preto, os transparentes das janelas manchados pela chuva, a lousa negra polvilhada de giz [...] infundem uma tristeza lúgubre” (1889, p.10-11).

Outro aluno de Liceu, Agostinho de Campos (1870-1944), falando do Liceu de sua época, afirmava que os alunos de hoje e a maior parte das famílias, não tem idéia do que era uma escola secundária oficial há vinte e cinco anos. Sem entrar em pormenores, dizia que mais incrédulos ficariam, quando “descrever o liceu que conheci no meu tempo, não em qualquer cidadezinha colonial ou provinciana, mas numa das capitais de Portugal” (1922, p.211). O local que estudávamos assemelhava-se mais a “uma cadeia de outros tempos”, suja e imunda. Os tetos tinham quase todos caídos ao chão, “no chão negro estavam embutidas a poeira e a lama de inumeráveis anos letivos”. Nas paredes sujas, “frases e desenhos”, que dariam vergonha a qualquer um. “Nas aulas não havia carteiras onde os alunos pudessem escrever, mas simples bancos de tábua, tão sórdidos e tão velhos como o chão e as paredes” (p.212).

O funcionamento interno dos Liceus em Portugal, em muitos aspectos se aproximam dos Liceus do Brasil. Em cada andar e em cada corredor “passeava” um guarda. “Estes eram os funcionários mais visíveis e mais assíduos

de todo o Liceu” (p.213). Os professores, seis ou sete, entravam três vezes por semana “a dar uma lição de uma hora, e logo fugiam”. Os alunos, muito poucos, “vinham a lição, quando vinham” (p.213). A maioria era de famílias pobres, pois “os que podiam, metiam os filhos no ensino particular” (p.214). E continuava:

No nosso tempo, no meu tempo, nós nem sequer aprendíamos para saber; aprendíamos só para fazer exame [...]. Eu fiz uns quinze ou dezesseis, entre os doze e os dezesseis anos. É claro que estes exames eram mais fáceis e mais rápidos do que os três que agora se fazem do 3º ao 7º ano. Mas dava-se com eles uma coisa terrível; eram feitos perante homens que não conhecíamos e que nos não conheciam. Nós, os examinados, éramos para eles a chusma interminável das caras iguais [...]. Eram eles, no nosso sentimento, como feras ali postas para nos fazerem mal, e se deliciarem com a nossa tortura [...]. Insalubridade de alma e corpo, eis o resumo da obra dos liceus que eu conheci em rapaz”. (CAMPOS, 1922, p.216-219).

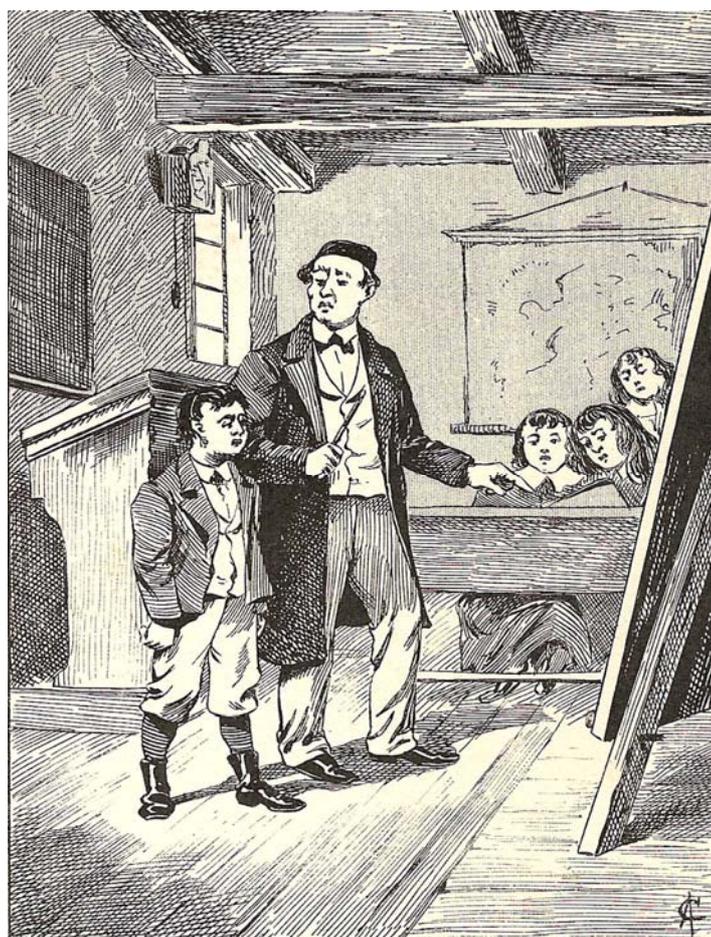


Figura 33: Sala de aula

Fonte: Puiggari, 1898.

Presos nas quatro paredes da sala de aula, observados constantemente pelos professores, as classes dispostas em filas para dificultar os contatos e facilitar o controle, pouco restava aos alunos. As tarefas diárias, os exercícios constantes, avaliações permanentes, mantinham os alunos ocupados. Os exames por sua vez, poderiam ser para muitos uma verdadeira tortura.

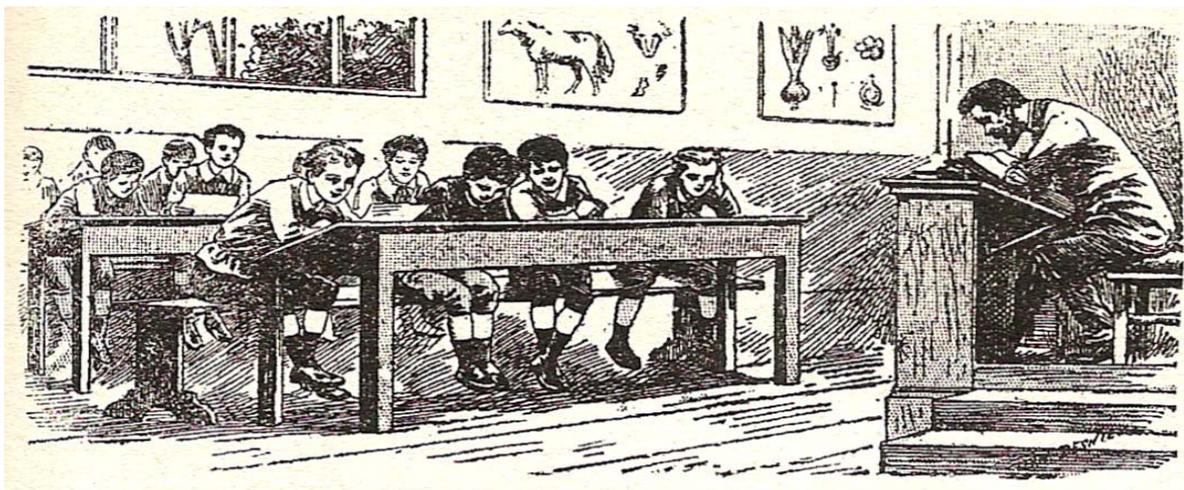


Figura 34: Sala de aula

Fonte: Contreras, 1895.

Reproduzimos a seguir o relato dessas relações entabuladas dentro do espaço de sala de aula feita, de maneira arguta, pelo escritor Contreras, a imagem (FIG.34) acompanha o texto:

Terminada a classe de leitura, o mestre, sentado numa cadeira alta sobre um largo estrado, dá com uma régua três pancadas sobre a mesa que tem defronte. Murmúrios de vozes sumidas, tropel de passos ruidosos respondem a esse sinal: cada menino acode ao seu lugar marcado nas mesas de escrita, e por fim se restabelece o silêncio.

Formando filas, de oito em oito, silenciosos, de pé e chegados aos estreitos bancos, os meninos esperam com os olhos postos na mão do mestre até que um só golpe, seco e mais forte que os anteriores, lhes diga que podem sentar-se.

Novo sussurro: choques de madeira, papéis e mãos; as carteiras se abrem e fecham durante cinco minutos; os tinteiros são suspensos para observar através do vidro o nível da tinta; os

cadernos recebem de vez em quando o toque dos dedos umedecidos virando-lhes as folhas; experimenta-se a tempera das penas de aço de encontro à unha do polegar esquerdo.

Já se prolongam em demasia os preparativos; risos abafados começam a misturar-se com frases ditas à meia voz e beliscões, pontapés à sorrelfa e mesmo pescoções são afinal reprimidos pela voz do mestre gritando, “Silêncio!” e pela forte e derradeira reguada sobre a mesa.

Calam-se os meninos e escrevem. Na grande sala do colégio só se ouvem as penas rangendo nervosamente e o monótono zumbido das moscas. Cessa então o mestre de examinar os alunos, recosta-se um pouco à cadeira, pega num livro as mãos ambas e põe-se a ler distraidamente. (CONTRERAS, 1895, p.77-78)¹³⁴.

No século XIX, algumas dessas características eram comuns em grande parte do mundo ocidental¹³⁵, Humberto de Campos, não guardava boas recordações desse período. Em suas Memórias (1886-1900), ao narrar os primeiros anos de sua vida, descreve o momento em que é conduzido a escola. A impressão que nos deixou dessa primeira casa de ensino, foi “a mais ingrata revelação da minha infância”, chegando o autor a declarar num misto de perplexidade, que se sentia “como um cabrito que se leva ao matadouro”. Em seguida, ao entrar na escola descreve a sala de aula:

Era uma sala escura, pavimentada de barro batido. Colocados uns atrás dos outros, e todos na mesma direção, os bancos estreitos, sem encosto nem apoio para os pés. Neles, os alunos, gente humilde e amedrontada. E, diante destes, em uma pequena mesa colocada sobre um estrado, o Sr. Agostinho Simões. Dominando a mesa do Sr. Agostinho, a palmatória, a indispensável Santa Luzia, terror das mãos infantis. (CAMPOS, 1954, p.96).

¹³⁴ No prólogo dessa obra consta: Madri, 1º de junho de 1895. Edição da Livraria Garnier, Rio de Janeiro, Paris, s/d. *Novelas Infantis* por Luis Ruiz Contreras. Biblioteca das Escolas.

¹³⁵ A romancista Charlotte Brontë, na obra “O Professor” publicada em 1849, nos descreve semelhante ambiente na Europa: [...] Sem erguer os olhos, transpus a estreita passagem que se abria entre duas ordens de bancos e escrivaninhas e tomei posse de uma cadeira e de uma mesa colocadas sobre um estrado, de maneira a dominar a primeira divisão. Uma repetidora, igualmente elevada por um ou dois degraus, cuidava da outra parte da classe; atrás de mim, e preso a um tabique móvel que separava esse compartimento de outra sala de estudo, havia um grande quadro negro onde devia elucidar, com um pedaço de giz as dificuldades gramaticais que pudessem surgir durante o curso da lição; uma esponja úmida, deixada junto do giz, me forneceria o meio de apagar as palavras escritas quando não fossem mais necessárias à explicação (BRONTË, 1944, p.88).

Tristes lembranças da escola brasileira. Muitos anos preches de debates e lutas por mudanças, muitos discursos nas tribunas e artigos na imprensa. Eram quase unânimes as opiniões que muito ainda tinha que ser feito para melhorar.

Essas situações também faziam parte da rotina do Liceu D. Afonso, basta prestarmos atenção no relato de Aquiles Porto Alegre quando descreve a aula do professor de história, Francisco de Paula Soares: “Dava gosto ouvi-lo na sua cadeira, como si tivesse diante dos olhos o compêndio aberto. Quando o aluno vadio não sabia a lição, o velho mestre não o perdoava. Trazia-o de canto chorado, para chamá-lo ao bom caminho” (1923, p.130). Mesmo contexto na aula de inglês, onde o professor “apenas sentava-se na cadeira, começava aos berros com os rapazes” (1925, p.32).

O espaço escolar, rigidamente ordenado e regulamentado, tentará inculcar-lhes valores, padrões, normas de comportamento. A autoridade do professor será agora alicerçada na nova “ciência pedagógica”, todo um saber teórico e prático de como manter a “boa ordem” e a “disciplina” em sala de aula é agora reivindicado. O professor, do mesmo modo que outros profissionais da educação, para governar, ver-se-à obrigado a romper os laços de amizade de seus subalternos, impondo a delação, a competição, “as odiosas comparações”, a “rivalidade nas notas”. Assim, qualquer tentativa de resistência coletiva fica descartada. Emerge desse universo, conforme visto, um dispositivo fundamental: a carteira ou classe escolar. “Este artefato destinado ao isolamento, imobilidade corporal, rigidez e máxima individualização permitirá a emergência de técnicas complementares destinadas a multiplicar a submissão do aluno” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p.91-92).

Ao mesmo tempo em que a escola se apresentava como espaço de reclusão, de disciplina e de controle; também era espaço de ruptura, de transgressões, de indisciplina. Essas transgressões no geral eram concretizadas fora do espaço de sala de aula, na entrada, nos corredores, no pátio.

“Bem cedo, antes da hora regulamentar”, lembrava-se Aquiles Porto Alegre em relação ao ingresso dos alunos no recinto do Liceu, “reuniam-se à porta larga do edifício os alunos, numa algazarra infernal”, e essa bagunça, somente serenava, “depois que o Joaquim Manoel de Azevedo, secretário do

Liceu, aparecia” (1925, p.31). Continua o memorialista: “os meninos, já nesse tempo, pintavam o sete na escola” (1925, p.32).

A entrada no Liceu configura-se, portanto como aquele momento onde os gestos, as atitudes, o empurra-empurra, a rasteira, as brigas se fazem mais presente. Nem por isso o olhar vigilante deixa de estar presente: “Advertir os que transgredirem as disposições do artigo 41, ou perturbarem a ordem e o silêncio do Liceu, dando parte ao Diretor se eles não se coibirem” (§4º do Art. 69, do Estatuto de 1851).

O funcionamento da “maquinaria escolar”, com sua rede de imposições e controle, certamente sofria resistência por parte do corpo discente, sempre que era individual, não chegava a preocupar as autoridades, quando, porém, era coletiva e abertamente contra os professores ou o corpo dirigente, as medidas tomadas pelas autoridades eram rigorosas. Temos o caso registrado pelo Diretor do Liceu, Ciro José Pedrosa, que se viu obrigado a expulsar quatro alunos pelo prazo de um ano, e três definitivamente, em que pese serem “talentosos”.

Oitenta e cinco foi o número dos matriculados este ano, vinte e quatro a mais do que o ano passado. Quatro destes foram excluídos do Liceu por prazo de um ano, contado da abertura das aulas, em conformidade do artigo 41 dos estatutos por terem por mais de uma vez faltado ao respeito devido aos professores e mesmo ao Diretor, não só fora, como dentro das aulas, ainda depois de repreendidos por ordem da Presidência, reincidindo em tão irregular procedimento, agravando-o com insultos dirigidos a alguns dos mesmos professores. Maior foi sem dúvida no princípio o número dos chefes dos tumultos, que tiveram nessa ocasião lugar, mas depois da repreensão, e ameaça de expulsão que me foi por V. Exc. Ordenada, somente estes quatro continuarão a fazer insultos maiores. É contudo forçoso confessar que a exclusão, mormente de três destes moços, me foi muito sensível, pois que eram talentosos, porém fazia-se preciso um exemplo, e convinha estabelecer a indispensável disciplina e subordinação em um estabelecimento desta ordem. (RDL, 1852, p.4).

Mesmo assim, os alunos¹³⁶ encontravam maneiras sutis de burlar esse aparato de controle, inclusive no recinto de maior controle – a sala de aula. Interessamos demonstrar que esse espaço fechado, não era em absoluto homogêneo.

¹³⁶ Sobre o tema pode ser consultado: Paulilo (2002); Certeau (2004); Chartier (2007).

Os Colégios enquanto instituições fechadas destinadas ao recolhimento da juventude propiciaram o surgimento de dispositivos institucionais, como o controle, a disciplina, o cerceamento, etc., assim os alunos buscavam formas de superar esse aparato de controle e vigilância permanente, entre outras: versos irônicos, empurrões, uso de expressões inadequadas, corpo mole, pinturas nas paredes, uso de apelidos, retoques em imagens, desenhos caricaturais, presumivelmente dos professores, mais raramente dos colegas, muito mais dos primeiros, conforme atestam algumas das caricaturas localizadas em livros didáticos da época. Os desenhos retratam em geral pessoas com certa idade, facilmente identificável por traços como barba, bigode, tipo de rosto.



Figura 35: Desenhos produzidos pelos alunos

Fonte: Goldsmith's, 1852.

Alguns dos primeiros regulamentos de instrução para educandários na Província de São Pedro, caracterizavam essa preocupação, não é de outro modo que o artigo 21º ao tratar dos alunos, determinava: “Terão com asseio, e limpeza tudo que lhes pertencer, não farão dobras nas folhas dos livros, nem neles escreverão coisa alguma” (REGULAMENTO DO COLÉGIO RIO-GRANDENSE, 1841, p.1).

O Regimento Interno do Liceu de 1869 é pródigo em caracterizar algumas dessas situações, impondo na parte relativa aos alunos diversas sanções como: conservar silêncio; satisfazer as obrigações quer nas lições, quer nas sabatinas; não se reunirem à porta do Liceu; não fumar; não fazerem algazarra; não fazerem pinturas ou letreiros nas paredes¹³⁷; não levarem comida para o Liceu.

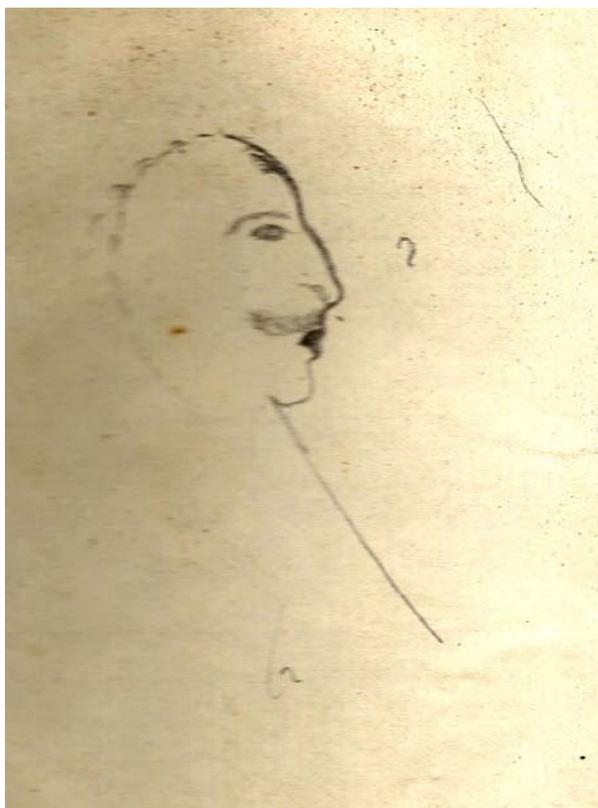


Figura 36: Desenhos produzidos pelos alunos

Fonte: A Família, Paulo Janet, 1865.

¹³⁷ Esse contexto era semelhante em Portugal. Num discurso proferido na sessão solene de abertura do ano letivo de 1914, no Liceu de Pedro Nunes de Lisboa, Agostinho Campos, ao discorrer sobre os Liceus há vinte e cinco anos, entre outras coisas, apontava que “sobre as paredes sujíssimas havia frases e desenhos semelhantes aos que os garotos da rua já se envergonham agora de escrever pelos muros” (CAMPOS, 1922, p.212).

Procurando investigar essas “pequenas transgressões”, utilizamos as análises desenvolvidas por Certeau e dizem respeito aos modos de proceder da criatividade cotidiana e a formalidade das práticas. Podemos supor que essas operações multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e a detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são os modos de usar, e, portanto desprovidas de caráter ideológico, obedecem a regras. Noutras palavras, deve haver uma lógica dessas práticas (2004, p.42).

Esses “modos de proceder”, e essas “astúcias” compõem no limite, uma rede de antidisciplina. Essas “maneiras de fazer” constituem as práticas pelas quais os alunos se reapropriam do espaço organizado pela maquinaria escolar. Trata-se, pois, não mais de precisar como a “violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da vigilância” (CERTEAU, 2004, p.41).

Para dar conta dessas práticas, Certeau elabora os conceitos de estratégia e tática, de acordo com ele, as estratégias, nesse caso, as formalidades, seriam elaboradas por aqueles que detêm o poder, e lutam para perpetuar esse poder. Chama de estratégia a manipulação das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado. Ampliando a sua análise ele aponta determinadas características próprias dessa condição:

1. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si um independência em relação à variabilidade das circunstâncias.
2. É também um domínio dos lugares pela vista. A divisão do espaço permite uma prática panóptica a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar portanto e “incluir” na sua visão. Ver (longe) será igualmente prever, antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço.
3. Seria legítimo definir o poder do saber por essa capacidade de transformar as incertezas da história em espaços legíveis. Mas é mais exato reconhecer nessas “estratégias” um tipo específico de

saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio. [...] Noutras palavras, um poder é a preliminar deste saber, e não apenas o seu efeito ou seu atributo. Permite e comanda as suas características. Ele se produz aí. (CERTEAU, 2004, p.99-100).

As táticas, por sua vez, são as ações de sobrevivência daqueles chamados a obedecer “os diferentes modos de fazer”. A tática é a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Ela é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” e no espaço por ele controlado.

Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria surpresa. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 2004, p.100-101).

Em síntese, a tática é a arte do fraco. Isto é, do aluno. Usando o conceito de astúcia, elaborado por Clausewitz na obra “Da Guerra”, Certeau (2004, p.101) implícita que quem detém o poder, não tem porque ocultá-lo. Ao contrário, os que não detém o poder é que utilizam a astúcia, e às vezes como último recurso. “Quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia”. Traduzindo: tanto mais se torna tática. Esta é determinada pela ausência de poder. Frente a essa realidade, e constituindo-se no pólo mais fraco das relações dentro da estrutura escolar, os alunos valendo-se de diferentes “modos de fazer”, buscavam burlar e superar os rígidos meios de controle, procurando não incidir nas punições mais violentas, que inclusive poderiam ocasionar a própria expulsão do estabelecimento.

Desse modo, utilizavam “táticas”, imperceptíveis (ou quase) aos controladores do poder, uma delas eram caricaturas “inofensivas” dos tipos e personagens que freqüentavam os colégios, no geral, os próprios professores.

Diversos exemplos e desenhos são elucidativos desse universo. Descrevendo a figura do professor Ângelo Ther, Aquiles Porto Alegre informa que além das aulas dadas no Liceu D. Afonso, ministrava aulas particulares de desenho. Um dos seus alunos particular foi o futuro Senador Ramiro Barcelos, que “honrava o velho mestre com as suas caricaturas bem apanhadas, de caras e perfis conhecidos” (1923, p.131). Nas figuras a seguir, temos exemplos de caricaturas feitas por Raul Pompéia de seus professores. A figura 37a representa o Conselheiro Souza Ferreira; a figura 37b Aristarco, o Diretor, ou seja, Abílio César Borges; a figura 37c o professor Scheiffer.



a)



b)



c)

Figura 37: Caricaturas feitas por Raul Pompéia.

Fonte: Figura 37a e 37c (PONTES, 1935). Figura 37b (POMPÉIA, 1905).

Por sua vez, Valentim Magalhães, lembrando do Padre-Mestre Belmonte, “figura simpática e respeitável”, vez que outra, fiscalizando o estudo dos seus alunos, atendendo um que outro pedido de explicação, acabava “apanhando um descuidado em flagrante delito de boneco de papel ou de romance aberto, mal escondido sob um compêndio”, ou ainda, apreendendo “uma formidável quantidade de papezinhos com quadras escritas” [...]. As quadrinhas eram em geral inocentes:

Apenas umas beliscaduras rimadas no padre Cristo – um diabo de padre Cristo, alto, magro, raivoso, que era sócio do padre-mestre na propriedade e direção do Colégio; - um desculpável desafoço da Musa, que se vingava do Cristo que a torturava com palmatoadas e piparotes – desfechando-lhe a coroa percucientes rimas aceradas, nem sempre louváveis como obra de arte.

Descoberto o mortífero fornecimento das quadrinhas, não faltou delatar que me apontasse a crueldade das penas colegiais. Uma das quadrinhas capturadas dizia que o tal Cristo era o demônio; outra rimava Belmonte com ponte, se bem me lembro.

O reverendo Cristo quis logo encher-me as mãos de palmatoadas; mas o padre-mestre opôs-se formalmente, convictamente. “Que eu não era capaz daquela patifaria”. E não apanhei. (MAGALHÃES, 1899, p.55-56).

O estudante Gustavo Barroso, quando cursava em 1899 o Liceu do Ceará, entre outras lembranças, registra a recordação e o susto que teve ao ser surpreendido pelo professor e padre D. Antonio Xisto Albano, futuro Bispo de Maranhão.

Uma tarde, estava entretidíssimo desenhando o padre Xisto com barbas e tudo, a carvão, na taboa duma mesa de vender doces, rodeado pelo meu grupo, que comentava e ria, quando ele nos avistou do adro da igreja e veio bispar de perto o que fazíamos. Aproximou-se com todo o cuidado e era tão grande nossa distração que o não pressentimos. De repente, uma voz grossa e bastante conhecida ressoou nas nossas costas como a trombeta do Juízo Final no vale de Josafat: - Peguei-os afinal com a boca na botija, seus peraltas! (BARROSO, 1940, p.89-90).

Outra prática comum na escola do século XIX era o uso de apelidos. Antônio Álvares Pereira Coruja nas suas Antigualhas registra que todos “tinham alcunha”, de modo que só se ouvia Gambá, Lagartixa, Caixinha, Ratão, etc. Coruja arrola em ordem alfabética, diversas alcunha de colegas seus, citamos apenas algumas a título de exemplo: Aranha, desembargador Paranhos Veloso; Barata, Antônio Nunes Peixoto; Carrapato, M. de Araújo Porto Alegre (Barão de Santo Ângelo); Morcego, Francisco de Assis Chagas; Presunção, Antônio Fernandes Chaves; Velhinha, Antônio Bernardino dos Santos Xavier, etc. (CORUJA, 1996, p.86-87).

Nas “Memórias do Mata-Carochas”, Antão de Vasconcelos, brasileiro que foi estudar em Portugal em 1858, consigna em diversas partes das suas lembranças, fatos típicos das burlas e sanções impostas aos estudantes. Em agosto de 1858, embarcava em Macaé, num vapor costeiro e roncoiro – Marambaia – um menino de 15 anos, em direção ao Rio de Janeiro. Daí parte “barra fora” para Lisboa, onde foi internado em um Colégio no sopé do Castelo de São Jorge. Nesse Colégio, logo adquire o nome de “brasileirinho”, era ainda muito novo, simpático e, sobretudo muito alegre. Recordava que em sua época, era comum o uso de apelidos tanto para os alunos, como para designar os professores. Posteriormente ele mesmo ganhará a alcunha de Mata-Carocha, espécie de lacraia conhecida em Portugal como Carocha. Alguns apelidos de seus colegas eram: Pé de Ferro, Faria Galego, Briosa, Coveiro, Sorvete de Morango e Leite, Culatra, Genebrita. O guarda-mór Basílio Ferreira, era conhecido por Coruja; o Padre-Mestre Rocha, tinha por alcunha o Botijão; o Padre Simões, o de Patagônia; o Dr. Paes Velho era A Gazeta dos Tribunais; seu filho o Dr. Paes Novo era o Digesto Ambulante; o Dr. Vitorino era o Marmelada, e assim sucessivamente (VASCONCELLOS, 1920)¹³⁸.

Desse modo, as pequenas transgressões que fugiam da rotinização normalizada do espaço escolar, como arruaças na porta do Liceu, jogos de cartas, pinturas nas paredes, caricaturas nos cadernos ou compêndios, fumar, o uso de termos ou expressões impróprias ou ofensivas aos bons costumes, se

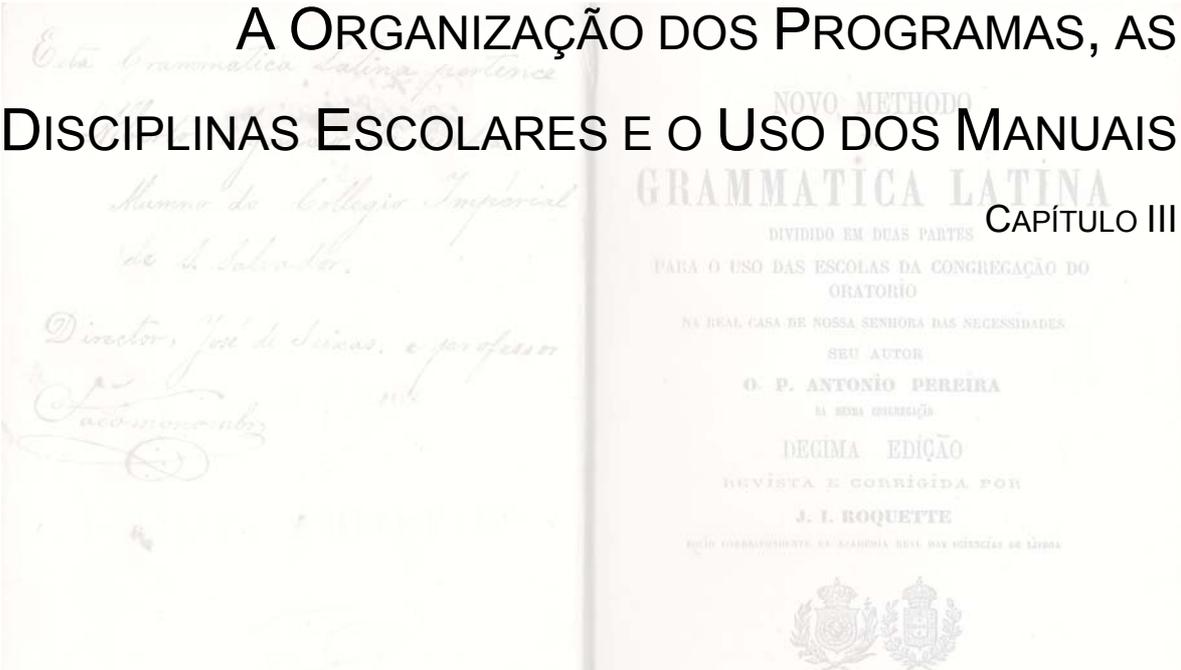
¹³⁸ Um dado interessante nessa memória, é que ao final do texto, o autor elaborou um Dicionário da Boêmia com diversos termos utilizados pelos estudantes.

descobertos, eram punidos sem exceção. Os mínimos desvios do considerado “modelo ideal”, deveriam ser cerceados e/ou punidos.

Muitas dessas formas silenciosas de resistência, quase que uma resistência passiva, táticas como denomina Certeau, acabavam “não deixando” registros, o que dificulta sobremaneira o trabalho do pesquisador de evidenciá-las como formas reais de resistência e contraposição às estratégias da maquinaria escolar.

A ORGANIZAÇÃO DOS PROGRAMAS, AS DISCIPLINAS ESCOLARES E O USO DOS MANUAIS

CAPÍTULO III



Como poderiam ser compreendidas no século XIX, as disciplinas escolares. Os conceitos utilizados nessa época, tais como: cadeiras, matérias ou lições, teriam significados similares? Essas denominações utilizadas nos diversos Estatutos e Regulamentos podem ser consideradas próximas do de disciplina? Vejamos algumas das nomenclaturas usadas na época: o Estatuto de 1846 designa “matérias de ensino”; o Estatuto de 1851 determina “haverá no Liceu as seguintes cadeiras”; o Regulamento de 1857: “as matérias do ensino”; o de 1859: “haverá as seguintes aulas, ou cadeiras de ensino”; o de 1870: “as matérias do ensino”; por fim, o de 1872: “O curso de estudos [...] será de quatro anos, sendo as matérias do ensino distribuídas por onze cadeiras”.

Mas em nenhum momento ocorre o uso do termo disciplina para caracterizar a idéia de matéria, conteúdo, conjunto de conhecimentos, etc.

Buscando esclarecer a questão, pesquisamos em diversos dicionários do século XIX, as definições desses termos. O dicionário de Antônio Moraes (1831) designa, quanto à *matéria*: “O translado da escrita nas escolas”; *lição*: “A porção que o discípulo deve dar sabida, em qualquer estudo de ciências”, e ainda *dar lição*: “fazer explicação, ensinar certa parte de algum estudo”. Em relação à cadeira, somente a idéia de assento.

Por sua vez, o dicionário de Fonseca e Roquete (1848), definem: *cadeira*: “cátedra do professor, o seu exercício”; *lição*: “instrução que dá o mestre a seus discípulos, o que lhes dá para estudarem d’uma vez”; *matéria*: “assunto; cópia de escrita”.

Quase ao findar o século XIX, o dicionário de José de Carvalho e João de Deus (1895), contempla um conceito próximo ao uso atual de disciplina, para *cadeira*: “disciplina a cargo do professor”; *lição*: “o que o aluno estuda cada dia para dar conta ao professor”; *matéria*: “assunto, cópia, traslado”. Agora sim, o conceito de disciplina se aproxima ao de conteúdo, matéria. Consta, nesse dicionário, para disciplina: “cada um dos estudos”.

Além desses, também eram usados certos termos, que se aproximam da idéia de disciplina: “Todos estes (refere-se a professor, lente ou catedrático) ensinam em público uma ciência ou faculdade” (FONSECA e ROQUETE, 1848, p.496).

De maneira esclarecedora, Chervel (1990, p.178), informa que de uso escolar, o termo “disciplina”, até o fim do século XIX, designava tão somente a vigilância dos estabelecimentos e a repressão das condutas consideradas inadequadas por parte dos alunos.

Como podemos compreender o papel central da noção de disciplina? Como elas funcionavam? Que papel desempenhavam na formação dos jovens? Que resultados atingem na prática do ensino? Afinal se o papel da escola é o de ensinar, intimamente ligada está à função de educar.

O estudo das disciplinas escolares, na interpretação de Chervel (1990, p.184), não se restringe apenas as práticas docentes de sala de aula, mas também aos debates e discussões, as grandes finalidades que marcaram a sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina. As disciplinas escolares “são criações espontâneas e originais do sistema escolar”.

Essa questão gerou um vasto debate sobre o que seria uma disciplina escolar. Muitos defendem a idéia que considera a disciplina escolar como uma “transposição didática”. Dentro dessa concepção, entre outros, encontramos o francês Yves Chevallard, que julga ser a escola parte de um grande sistema onde o conhecimento por ela reproduzido se organiza pela mediação da “noosfera”, conceito correspondente ao conjunto de agentes sociais fora da sala de aula:

inspetores, autores de livros didáticos, supervisores didáticos, secretários da educação, famílias. Esses intermediários garantem as adaptações dos saberes científico dentro da escola (*apud* BITTENCOURT, 2005, p.36). Dentro dessa concepção, a escola é o lugar de “recepção e de reprodução” do conhecimento produzido pela ciência, cabendo aos agentes da escola, mais especificamente os professores “transpô-lo” para o sistema escolar.

Por outro lado, certos pesquisadores, como Chervel (1998), Julia (2002), defendem que as disciplinas escolares não são apenas uma simples “transposição didática” do saber acadêmico, mas, antes, são um conjunto complexo e sutil de conhecimentos produzidos para e pela escola. Assim, para eles as disciplinas escolares se constituem num campo de conhecimento autônomo.

Para Chervel (1998), a disciplina escolar deve ser analisada historicamente, levando-se em conta as diversas relações de poder existentes dentro do âmbito escolar e, não apenas, dos agentes e das influências exteriores à escola. As disciplinas escolares estruturadas dentro da cultura escolar, muitas vezes possuem objetivos específicos da escola, e estão equidistantes das “ciências de referência”, expressão que Chervel utiliza em vez de conhecimento científico.

Estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local. Ela ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos lingüistas, expressa a verdade da língua; ela ensina as ciências exatas, como a matemática, e, quando ela se envolve com a matemática moderna é; pensa-se, porque acaba de ocorrer uma revolução na ciência matemática [...].

É a essa concepção dos ensinamentos escolares que está diretamente ligada a imagem que geralmente se faz da “pedagogia”. Se se ligam diretamente as disciplinas escolares às ciências, aos saberes, aos “savoir-faire” correntes na sociedade global, todos os desvios entre umas e outras são então atribuídas à necessidade de simplificar, na verdade vulgarizar, para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade. (CHERVEL, 1990, p.180-181).

Seus argumentos a favor da autonomia da disciplina escolar implicam conceber a escola como uma instituição escolar, que embora permeada por agentes internos e externos, produz um saber próprio. Deixando de serem assim, meras “metodologias”, na concepção da “transposição didática”. Nessa concepção de escola, como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas escolares devem ser estudadas como componentes da cultura escolar.

De acordo com Chervel (1990), desde o fim do século XIX em relação ao ensino médio, discutiam-se quais disciplinas eram necessárias na formação dos jovens. Durante muito tempo, o conjunto dessas disciplinas esteve ancorado num currículo humanístico, alicerçado principalmente no estudo do latim, grego, línguas e retórica. Esses saberes eram considerados como fundamentais para a formação das elites. Essa apreensão ocorria por intermédio dos clássicos.

É surpreendente, exclama o autor, verificar que o termo “disciplina” aparece tão tardiamente no ensino secundário. A razão é simples. “Até 1880, mesmo até 1902, para a Universidade não há senão um modo de formar os espíritos, não mais do que uma ‘disciplina’, no sentido forte do termo: as humanidades clássicas” (CHERVEL, 1990, p.179).

Com o processo de desenvolvimento do capitalismo, intensificado na segunda metade do século XIX, outros saberes começam a disputar acirradamente espaço com as humanidades clássicas. Cada vez mais, conhecimentos como química, física, botânica, zoologia, passam a ser requeridos como essenciais na formação escolar.

O impacto da industrialização em diversos países, leva sem dúvida as classes dirigentes a não ignorar os progressos da indústria, “mas há maneiras e maneiras de integrar estas exigências ao ensino: que conhecimentos científicos serão aceitos nos colégios? A supressão do latim seria oportunidade para uma nova definição social dos colégios?” (PETITAT, 1994, p.170-171).

Na própria França, os incentivadores dessas mudanças, não descartam a penetração desses novos conhecimentos, passam agora a designar o novo currículo de “humanidades modernas”, esta vitória “mergulha o secundário em um verdadeiro banho de realismo, mas em um nível abstrato e geral, distante de qualquer visão profissional ou diretamente utilitária” (PETITAT, 1994, p.180).

No fundo, o que esses reformadores, do final do século XIX, estão buscando é renovar a formação da elite, selecionando aqueles conteúdos vitais da área das humanas e das próprias teorias científicas do mundo moderno. Poucos são os defensores de um ensino secundário baseado unicamente nos estudos clássicos, a grande maioria é partidária das novas mudanças. Mesmo assim, como demonstra A. Ribot, as novas reformas não alteram o papel principal do secundário: “formar uma elite dirigente, eis o papel do ensino secundário; de qualquer forma, nele estão depositadas as tradições da nação” (*apud* PETITAT, 1994, p.181).

Essas disputas, entre uma formação mais humanista baseada no latim e a persistente e gradual penetração das disciplinas científicas, ao longo do século XIX, plasmaram uma nova organização dos currículos dentro das escolas. Agora, importa estabelecer as finalidades de cada uma das disciplinas, quais conteúdos devem ser ensinados e definir por sua vez os métodos que garantirão tanto a apreensão desses conteúdos como a avaliação da aprendizagem. Como esclarece Chervel:

A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura [...]. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. (1990, p.188).

As diversas disciplinas escolares formulam seus objetivos específicos, entretanto, eles também são moldados de acordo com objetivos mais amplos da escola, finalidades culturais diversas reservadas à escola como: formação humanista tradicional, passando pelas ciências, as artes, as técnicas. Finalidades mais sutis, de socialização, de aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos decentes (CHERVEL, 1990, p.188).

Outro aspecto fundamental das disciplinas escolares, muitas vezes o mais perceptível, repousa sobre os “ensinos explícitos”, que constituem apenas uma parte da educação escolar. Às vezes, as finalidades do ensino não estão forçosamente inscritas nos textos. É elucidativo o questionamento levantado por Chervel (1990, p.190-191): pode a escola ensinar, sem tomar consciência do que ensina? O estudo das finalidades não pode, pois, de forma alguma, abstrair os ensinos reais, ao contrário, esse estudo deve ser conduzido simultaneamente sobre dois planos: a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica. Para isso, cada época produziu sobre sua escola, sobre suas redes educacionais, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura freqüentemente abundante. Isso não foi diferente com o ensino secundário na Província de São Pedro, temos: relatórios dos inspetores, estatutos, regulamentos, regimentos internos, ofícios dos diretores, manuais didáticos, debates parlamentares, artigos na imprensa, etc.

Dos diversos componentes de uma disciplina escolar, a exposição feita pelo professor, o conteúdo dos manuais, bem como, os programas dos cursos, são dados fundamentais para o pesquisador. O estudo dos conteúdos pode-se valer dos informes registrados principalmente nos programas anexos aos regulamentos, e dos manuais.

Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do corpus de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. (CHERVEL, 1990, p.203).

Devemos ter presente que a análise dos programas escolares, bem como a valorização maior ou menor de uma disciplina em relações a outras, dentro do repertório cultural de uma sociedade, deve ser completado com o estudo do próprio estabelecimento em questão, assim como elas são trabalhadas em sala de aula, na medida em que existe uma diferença entre o que se pretende e o que é ensinado. “Pode-se, além disso, acrescentar que aquilo que é realmente aprendido, retido e compreendido pelos alunos não corresponde tampouco àquilo que os docentes ensinam ou crêem ensinar” (FORQUIN, 1992, p.32).

Na constituição das disciplinas escolares, podemos perceber que métodos tradicionais são seguidamente confrontados por métodos novos, assim como, “um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os “novos métodos”, ganha gradualmente os setores mais recuados o território, e se impõe” (CHERVEL, 1990, p.204).

Contudo, se os “conteúdos explícitos” constituem o eixo central da disciplina ensinada, os “exercícios” são a contrapartida quase indispensável. Os exercícios correspondem a um elemento fundamental das relações entre professores e alunos que se opera no interior da escola. Os exercícios estão ligados ao conceito de controle e aprendizagem, os quais variam desde simples memorização, repetição, recitação, até práticas mais complexas de formulação de argumentos, sínteses e exposição oral dos conteúdos. “Sem o exercício e seu controle, não há fixação possível de uma disciplina” (CHERVEL, 1990, p.204).

Um último ponto importante, de acordo com Chervel (1990, p.206), na arquitetura das disciplinas são os exames. A necessidade de avaliação dos alunos gera dois fenômenos que pesam sobre as disciplinas ensinadas. Primeiro, é a especialização de certos exercícios, são exercícios de controle. Um exemplo típico é o ditado. O segundo fenômeno é o peso considerável dos exames finais.

A disciplina escolar é então constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico, os quais, em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades. (CHERVEL, 1990, p.207).

O estudo das disciplinas escolares deve evidentemente levar em conta todos esses elementos (finalidades, conteúdos, métodos), sem esquecer nenhum deles. Sem desconsiderar os conteúdos ensinados, nunca é tarde para dizer, da importância que existe em articular os conteúdos com os métodos e as práticas se realmente queremos entender o que se passa na sala de aula. Entretanto, trata-se de algo difícil e, muitas vezes, negligenciado, visto que essas práticas quase não deixam registro, devendo freqüentemente ser identificadas de maneira hipotética (JULIA, 2002, p.59).

3.1. OS DIVERSOS PROGRAMAS DO LICEU D. AFONSO

O papel atribuído aos estudos secundários, no século XIX, vistos quase que exclusivamente como cursos preparatórios para o ingresso nos cursos superiores, levava a organização dos programas a voltarem-se a preparar adequadamente os jovens para as Faculdades.

No Brasil, com exceção do Colégio Pedro II, onde o ingresso era automático, os demais estabelecimentos, tanto públicos como particulares, procuravam adequar-se ao que era cobrado pelas bancas examinadoras. Via de regra, os conhecimentos cobrados, isto é, as “disciplinas-saber” exigidas dos estudantes, tanto para os Cursos Jurídicos, como Cursos Médicos, em 1832, era: “saber latim, qualquer das duas línguas, francesa ou inglesa, filosofia racional e moral, aritmética e geometria” (MOACYR, 1936, p.402).

Posteriormente, por influência das reformas decretadas por Couto Ferraz (1854), ampliaram-se as “disciplinas-saber” requeridas para matrícula nos cursos superiores. Para medicina, por exemplo, exigiam: latim, francês, inglês, filosofia racional e moral, história e geografia, aritmética, geometria e álgebra (HAIDAR, 1972, p.51). Desse modo, limitavam-se as Províncias, tanto nos poucos Liceus em funcionamento, como nos diversos Colégios particulares, a oferecer as disciplinas fixadas nos Estatutos dos cursos superiores, afinal seriam essas disciplinas as cobradas nos exames preparatórios.

Buscando superar esse modelo, em determinados momentos, o Liceu D. Afonso tentou organizar estudos seriados e regulares nos moldes do Colégio D. Pedro II. Contudo, não conseguindo ao longo dos anos a “sonhada” equiparação, acabavam as autoridades locais reconhecendo o desinteresse da maior parte dos alunos em cursar um longo e cansativo Liceu, que não habilitava ao ensino superior. Isso ocasionava inoperância, descaso, abandono, ou busca dos colégios particulares. O caráter elitista desse tipo ensino, no geral freqüentado por jovens de famílias abastadas, e a consciência de que os Liceus públicos não habilitavam diretamente para os cursos superiores, acabava direcionando parcelas significativas desse grupo a buscarem um viés mais prático, rápido e simples de ingresso. Assim, a elite sul-rio-grandense acabava matriculando seus filhos nos colégios do centro do país, ou então, nos próprios colégios da Província.

Em 1850, no Relatório sobre a situação do ensino na Corte, Justiniano José da Rocha percebeu a crise do ensino médio, e, como conseqüência, a falta de uma política séria e responsável, a proliferação de diversos colégios particulares, em detrimento de um ensino seriado e longo. Afinal, os estabelecimentos dessa ordem (caso do Colégio D. Pedro II), consumiam consideráveis verbas.

Esse inconveniente de tão tristes conseqüências ainda mais se agrava quando se reconhece que os pais dos alunos, iludidos por deplorável erro, não pedem aos diretores de colégio que ensinem a seus filhos, mas simplesmente que os habilitem no menor prazo possível, e com o menor incômodo deles pais e de seus filhos, para os exames de preparatórios das nossas aulas superiores. Sob essa condição os estudos acanham-se e perdem-se. (*apud* MOACYR, 1936, p.309).

Quando do estabelecimento do Liceu D. Afonso, em 1846, o primeiro Estatuto organizado no governo do Conde de Caxias, estabelecia as seguintes disciplinas: latim, francês, inglês, geografia, astronomia, história, aritmética, geometria, álgebra, retórica e poética, filosofia, desenho e música. Distribuídas ao longo de seis anos da seguinte forma:

Quadro 16

Programa de 1846 (Liceu D. Afonso)

1º Ano	Lições por semana	4º Ano	Lições por semana
Latim	5	Latim	5
Geografia	5	Francês	2
Aritmética	3	Inglês	3
Desenho	5	Geografia	1
Música	5	História	5
2º Ano	Lições por semana	Geometria	2
Latim	5	Desenho	1
Francês	5	Música	2
Geografia	3	5º Ano	Lições por semana
Aritmética	2	Latim	5
Música	2	Inglês	1
3º Ano	Lições por semana	História	3
Latim	5	Geometria	2
Francês	3	Retórica e Poética	5
Inglês	5	Filosofia	5
Geografia	2	6º Ano	Lições por semana
Aritmética	1	Latim	5
Desenho	2	História	2
Música	2	Astronomia	3
		Filosofia	5
		Retórica e Poética	5

Fonte: RPP, 1846.

Verificando o processo de constituição disciplinar do Colégio D. Pedro II, o decreto nº. 62 de 1º de fevereiro de 1841, ampliou o curso do Colégio Pedro II de seis para sete anos, determinando as seguintes matérias:

Quadro 17

Programa do Colégio D. Pedro II (1841)

1º Ano	2º Ano	3º Ano	7º Ano
Gramática Geral e Nacional	Latim	Latim	Francês
Latim	Francês	Inglês	Inglês
Francês	Inglês	Francês	Alemão
Desenho	Geografia	Alemão	Latim
Música	Desenho	Geografia	Grego
	Música	História	Geografia
		Desenho	História
		Música	Retórica e Poética
4º Ano	5º Ano	6º Ano	Filosofia
Latim	Latim	Francês	Matemática
Francês	Francês	Inglês	Cronologia
Inglês	Inglês	Alemão	Mineralogia e Geologia
Alemão	Alemão	Latim	Zoologia Filosófica
Grego	Grego	Grego	Desenho
Geografia	Geografia	Geografia	Música
História	História	História	
Desenho	Aritmética	Retórica e Poética	
Música	Álgebra	Geometria	
	Zoologia	Trigonometria	
	Botânica	Física e Química	
	Desenho	Desenho	
	Música	Música	

Fonte: Moacyr, 1936, p.293-294.

Esse programa permaneceu quase imutável até 1850. Nesse regulamento, acentua-se a predominância das humanidades. As áreas da matemática e das ciências ficam restringidas aos três últimos anos, sendo reservado um número ínfimo de lições semanais. Ao lado do francês e do inglês, era introduzido o ensino do alemão. A língua grega seria estudada nos quatro últimos anos. O latim pontificava, sendo ministrado ao longo de todo o curso.

Por sua vez, o regulamento de 1846, do Liceu D. Afonso, mesmo tendo um ano a menos, e desconsiderando algumas disciplinas, tais como: grego, alemão, álgebra, trigonometria, zoologia, botânica, física, química, cronologia, mineralogia, geologia, o núcleo básico das disciplinas adotadas no Liceu D. Afonso segue o modelo do Colégio D. Pedro II, principalmente quanto ao ensino de: latim, francês, inglês, geografia, história, desenho, música, geometria,

aritmética, retórica e poética e filosofia. Assim, como o Colégio D. Pedro II, o ensino do latim no Liceu D. Afonso era ministrado ao longo de todo o curso, tendo sempre a maior carga horária, cinco lições por semana. Essas disciplinas eram consideradas o “núcleo central” de um bom ensino médio. O próprio Presidente da Província declarava “tenho a honra de oferecer à vossa consideração [os Estatutos], organizados segundo o método simultâneo, adotado nos Colégios da Europa e no de Pedro 2º do Rio de Janeiro, do qual se têm obtido os melhores resultados” (ESTATUTOS DE 1846. Anexo ao RPP, 1846).

O Estatuto do Liceu D. Afonso, de 1851, constava das seguintes disciplinas: latim, francês, inglês, alemão, aritmética, geometria e trigonometria, história, geografia, cronologia, retórica e poética e filosofia racional e moral. Em sua maior parte adotava o currículo de 1850, do Colégio Pedro II, que com a duração de sete anos, tinha as seguintes disciplinas. 7º ano: zoologia, mineralogia e geologia, cosmografia e cronologia, filosofia, retórica, história do Brasil, geografia, grego, latim, alemão, inglês, francês, física e química. 6º ano: geometria e trigonometria, filosofia, retórica, história moderna, geografia, grego, latim, alemão, inglês, francês. 5º ano: zoologia e botânica, aritmética e álgebra, história média, geografia, grego, latim, alemão, inglês, francês. 4º ano: história romana, geografia, grego, latim, alemão, inglês, francês. 3º ano: história antiga, geografia, latim, alemão, inglês, francês. 2º ano: geografia, latim, inglês, francês. 1º ano: latim, francês, gramática nacional, desenho (VECHIA e LORENZ, 1998).

Num quadro comparativo, excetuando o ensino da gramática nacional, do desenho, da álgebra, da zoologia e botânica, do grego, da física e química, da mineralogia, geologia e cosmografia, as demais disciplinas eram todas ministradas no Liceu D. Afonso. Elas eram as disciplinas vitais e necessárias para uma “boa” formação. Mesmo assim, nos exames preparatórios apenas eram cobrados os conhecimentos de: latim, francês, inglês, filosofia racional e moral, história e geografia, aritmética, geometria e álgebra. Vemos que, embora o Liceu D. Afonso tivesse o Colégio D. Pedro II como modelo, priorizava o ensino das disciplinas consideradas cruciais.

Por outro lado, algumas dessas disciplinas não ministradas no Liceu D. Afonso, somente nos últimos anos do Colégio D. Pedro II eram ofertadas, como, por exemplo: zoologia e botânica, ou mineralogia e geologia. Nesse caso,

diversos alunos já tinham desistido do curso, ou apenas cursado os quatro primeiros anos e prestados os exames preparatórios, sendo aprovados, uma grande maioria não concluíra todo o curso.

Mesmo prevendo um currículo vasto, funcionavam no Liceu poucas cadeiras, e muitas vezes, apenas aquelas consideradas básicas para os exames preparatórios. Em 1855, estavam providas somente as cadeiras de francês, latim, história e geografia, aritmética e geometria. Encontrava-se vaga a de filosofia racional e moral, por estar licenciado o seu professor. A de retórica, alemão e inglês foram suprimidas (RPP, 1856, p.34).

Além do mais, podemos verificar que outras reformas como o Regulamento de 17 de janeiro de 1855, que aprovava as normas para o Colégio D. Pedro II, também moldaram o currículo do Liceu D. Afonso, em sua reformulação de 1857.

Pela reforma de 1855, os estudos no Colégio de D. Pedro II foram divididos em dois cursos distintos. Nos estudos de 1º classe, constavam: gramática nacional, latim, francês, inglês, aritmética e álgebra, geometria e trigonometria, geografia, história moderna e história do Brasil, ciências naturais, desenho, música, dança e ginástica. Os de 2º classe: alta latinidade, grego, alemão, geografia, história antiga e medieval, filosofia racional e moral, retórica e poética, e italiano.

Os estudos de 1º classe, com duração de quatro anos formam um Curso Especial. Para o título de Bacharel em Letras é necessário o curso completo dos estudos de 1º classe, mais o de 2º classe, num total de sete anos de curso (MOACYR, 1938, p.15).

Para o ano letivo de 1856, o programa para o Colégio D. Pedro II, era o seguinte: 1º ano: línguas¹³⁹, aritmética; 2º ano: línguas¹⁴⁰, aritmética e álgebra, zoologia e botânica, física; 3º ano: línguas¹⁴¹, geometria plana, geometria no

¹³⁹ No primeiro ano, o aluno, depois de algumas preleções de Gramática geral, aperfeiçoa-se na Gramática e Língua Portuguesa, e começa a estudar latim e francês.

¹⁴⁰ Os alunos entram em versão de latim fácil, começam a construir períodos curtos, com a finalidade de aplicarem e recordarem as regras gramaticais. No francês fazem versões e temas, e começam a conversar. Iniciam a aprender inglês.

¹⁴¹ A versão do latim faz-se em autores gradualmente mais difíceis, como Cornelius Nepos. Os alunos começam a fazer exercícios gramaticais e temas, do mesmo modo, gradualmente mais difíceis. No inglês eles aplicam as regras da gramática, começam a traduzir e a compor temas fáceis. Aperfeiçoam-se no estudo da língua francesa.

espaço, história moderna, mineralogia e geologia, química; 4º ano: línguas¹⁴², trigonometria, ciências naturais, história moderna, história pátria; 5º ano: línguas¹⁴³, filosofia, geografia e história antiga; 6º ano: línguas¹⁴⁴, retórica, filosofia, geografia e história da idade média; 7º ano: línguas¹⁴⁵, história da filosofia, retórica (VECHIA e LORENZ, 1998, p.28).

Quando da reformulação do ensino primário e secundário, na Província de São Pedro no ano de 1857, os responsáveis deixavam claro: “na organização do programa de ensino de que deve constar a instrução dada no Liceu D. Afonso, sem o sacrifício dos estudos clássicos [...] oferece-se o maior desenvolvimento possível à instrução prática ou industrial” (RPP, 1857, p.17).

Por sua vez, quando aprovado o Regulamento de 01.06. 1857 estabelecia que o curso de estudos do Liceu D. Afonso seria de quatro anos, com as seguintes disciplinas: 1º ano: gramática portuguesa, latim, francês, aritmética e álgebra; 2º ano: latim, francês, inglês, geometria e trigonometria, história antiga e média e geografia, 3º ano: latim, francês, inglês, geografia e história moderna, zoologia e botânica, psicologia; 4º ano: aperfeiçoamento do latim, inglês, geografia e história pátria, física e química, lógica e moral, escrituração mercantil. Haveria ainda ginástica, “nas horas destinadas à recreação”. Num quadro comparativo (Quadro 18), podemos verificar que em sua estrutura básica segue o modelo dos estudos de 1º classe, mudando muitas vezes apenas a nomenclatura, zoologia e botânica, física e química em vez de ciências naturais; história pátria em vez de história do Brasil. O Liceu não oferecia: desenho, música e dança. Em compensação oferecia: psicologia, lógica e moral, e escrituração mercantil.

¹⁴² Os alunos continuam nas versões de autores latinos mais difíceis e aperfeiçoam-se no inglês. Livros para o latim: César, “De bello gallico”; Ovídio, “Metamorphoses escolhidas”. Para o inglês: Blair “Class book”; Milton, Trechos escolhidos.

¹⁴³ Neste ano continua o estudo de latinidade, e começa o das línguas alemã e grega.

¹⁴⁴ Continua o estudo das três línguas do ano anterior. São mais difíceis os autores escolhidos para as versões.

¹⁴⁵ Os alunos aperfeiçoam-se no grego e no alemão, compõem discursos e narrações em latim, traduzem alguns autores clássicos, que não puderam entrar no quadro dos anos precedentes.

Quadro 18

Horário e Programa do Liceu D. Afonso de 1857

Horas de Estudo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Sexta-feira	Sábado
Das 9 as 10 da manhã	Latim	Latim	Latim	Latim	Latim
Das 10 as 11 “ “	Francês	Francês	Francês	Francês	Francês
Das 4 as 5 da tarde	Gramática	Gramática	Gramática	Gramática	Gramática
Das 5 as 6 “ “	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
Das 9 as 10 da manhã	Francês	Francês	Francês	Francês	Francês
Das 10 as 11 “ “	Inglês	Latim	Latim	Latim	Latim
Das 4 as 5 da tarde	Geometria	Geometria	Geometria	Geometria	Geometria
	Trigonometria	Trigonometria	Trigonometria	Trigonometria	Trigonometria
Das 5 as 6 “ “	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia
	História	História	História	História	História
Das 9 as 10 da manhã	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Ciências Nat.
	História	História	História	História	
Das 10 as 11 “ “	Filosofia	Filosofia	Ciências Nat.	Filosofia	Filosofia
Das 4 as 5 da tarde	Inglês	Francês	Inglês	Francês	Latim
Das 5 as 6 “ “	Ciências Nat.	Latim	Latim	Ciências Nat.	Inglês
Das 09 as 10 da manhã	Filosofia	Filosofia	Filosofia	Filosofia	Filosofia
Das 10 as 11 “ “	História	Escrituração mercantil	Geografia	Geografia	Geografia
	Geografia		História	História	História
Das 4 as 5 da tarde	Ciências Nat.	Ciências Nat.	Ciências Nat.	Inglês	Ciências Nat.
Das 5 as 6 “ “	Latim	Inglês	Escrituração	Latim	Escrituração

Fonte: Regulamento do 01.06.1857 (Anexos).

As críticas, a essa reforma, não se fizeram esperar. O Presidente da Província, Ângelo da Silva Ferraz, teceu duras considerações:

O plano de estudo do Liceu D. Afonso não me parece o mais conveniente. Tomando por modelo o do Colégio de Pedro II, tornou-se incompleto na parte que dele se apartou, e, como ele próprio, ficou defeituoso. A instrução secundária deve ser acomodada as necessidades sociais. É mister que por meio dela se prepare a mocidade para seguir a carreira que tiver vocação. O plano de estudos do Liceu D. Afonso não preenche

cabalmente este fim. Os que têm de seguir a Faculdade de Direito não podem obter neste estabelecimento as habilitações que para isto se requerem, porque lhes falta o estudo de retórica e poética. (RPP, 1858).

Outros aspectos ainda são salientados pelo Presidente da Província, tais como: para aqueles que querem se dedicar ao comércio, há ausência de matérias para esse ramo da indústria. Ainda que alguns ramos das ciências naturais sejam contemplados, outros considerados importantes são deixados de lado, caso da geologia, meteorologia, mineralogia, etc. O tempo de estudo destinado para algumas disciplinas é “sobremodo mesquinho”, ou “insuficiente para o fim desejado”, tanto em relação aos estudos indicados, como para os estudos clássicos.

Para ele, é impossível, pela “mistura de tantas matérias”, no segundo ano aprenderem geografia, história antiga e média; no terceiro ano geografia, história moderna, zoologia e botânica. Assim como, no quarto ano, a física, química, a filosofia racional e moral, etc.etc. Quanto ao primeiro ano, é o mesmo caso, como aprender latim, francês, aritmética, álgebra até equações do 2º grau. Com pesar ainda argumentava:

A crítica que o célebre Cousin em uma de suas cartas sobre a instrução pública da Alemanha fez ao plano de estudos dos antigos colégios franceses, e de que fugiu o autor da organização do ensino do Colégio de Pedro II em relação a precedência do ensino da história antiga ao da história moderna e nacional, e não evitada pelo referido regulamento, me parece digna de atenção. O estudo da história e geografia antiga e média deve ser colocado entre os clássicos, e não preceder ao da história moderna, e da história do Brasil.

O regulamento de que trato, não distribuiu as disciplinas do curso do Liceu por um número certo, ou fixo de cadeiras. Algumas dessas disciplinas não podem ser objeto do trabalho de um único professor, como se tem pretendido: por exemplo, as de zoologia e botânica com aplicação a agronomia; física e química aplicadas as artes; a de geografia e história antiga, média, moderna e nacional. A necessidade de uma cadeira de língua alemã, em uma Província onde a emigração alemã tem feito, e vai fazendo tantos progressos é evidente. (RPP, 1858, p.76).

A reforma do Liceu em 1859, em grande parte, segue as diretrizes da reformulação de 1858 do Colégio D. Pedro II. De acordo com essa, o programa de ensino do Pedro II é o seguinte: 1º ano: português, latim, francês, aritmética, geografia, história sagrada e doutrina cristã; 2º ano: latim, francês, inglês, aritmética, geografia; 3º ano: latim, francês, inglês, aritmética, álgebra, geografia, história da idade média; 4º ano: latim, inglês, geometria elementar, stereometria, história moderna e contemporânea, corografia e história do Brasil, zoologia e botânica; 5º ano: latim, grego, inglês, alemão, trigonometria retilínea, corografia e história do Brasil, física, botânica e zoologia; 6º ano: latim, grego, alemão, italiano, filosofia (lógica e metafísica), retórica, história antiga, química, física; 7º ano: latim, grego, alemão, ética, história da filosofia, retórica e poética, mineralogia e geologia, química (VECHIA e LORENZ, 1998, p.41).

Por sua vez, o Liceu D. Afonso estabelecia as seguintes disciplinas: 1º ano: gramática, latim, francês, alemão, desenho; 2º ano: latim, francês, alemão, desenho, inglês, aritmética, geografia; 3º ano: latim, francês e alemão, desenho, inglês, aritmética e álgebra, geografia, botânica e zoologia; 4º ano: latim, francês, alemão, inglês, desenho, geometria, história moderna e contemporânea, botânica e zoologia; 5º ano: francês, alemão, inglês, desenho, trigonometria, geografia e história moderna, corografia e história pátria, botânica e zoologia, latinidade, física, geografia e história da idade média, filosofia racional, retórica e poética e literatura clássica; 6º ano: francês, alemão, inglês, desenho, escrituração mercantil, latinidade, física, química, mineralogia e geologia, geografia e história antiga, filosofia racional e moral, retórica e poética. Com pequenas diferenças, quanto à carga horária de algumas disciplinas, o grande diferencial está no fato de o Liceu não oferecer o ensino do grego, italiano, história sagrada e doutrina cristã e história da filosofia. Em contrapartida, ministra o ensino de desenho, literatura clássica, latinidade e escrituração mercantil.

Contudo alguns aspectos devem ser levados em conta, por exemplo: mesmo não constando a disciplina latinidade no Colégio D. Pedro II tudo leva a crer que a mesma era trabalhada na cadeira de latim. Vejamos como estava caracterizado o currículo de latim no Liceu D. Afonso. No 1º ano: gramática, 2º ano: versão e construção fácil de períodos certos, com o fim especial de aplicar, e recordar as regras da gramática, 3º ano: exercícios gramaticais, construção ou

versão, composição ou temas, passando-se gradualmente para autores mais difíceis, 4º ano: versão de autores mais difíceis em prosa e verso, temas ou composições, 5º ano: latinidade: trata do aperfeiçoamento do latim, medições de versos, composição de discursos, narrações em latim, tradução de autores clássicos mais difíceis, e sua análise lógica e gramatical, além da mitologia.

Quanto ao ensino do latim no Colégio D. Pedro II temos: 1º ano: gramática latina, 2º ano: versão fácil e construções de períodos curtos, com o fim de aplicar e recordar as regras gramaticais, 3º ano: versão gradualmente mais difícil, exercícios gramaticais e temas, 4º ano: versão, temas, 5º ano: versão de autores mais difíceis, temas, 6º ano: versão de autores mais difíceis, temas, 7º ano: composição, aperfeiçoamento do estudo da língua.

Em linhas gerais pode-se afirmar que eram currículos extremamente semelhantes. A pequena diferença é que o Liceu aborda a mitologia, enquanto no Colégio D. Pedro II não há indício desse tema.

De acordo com o Vice-diretor do Liceu, das treze cadeiras criadas, cinco estão vagas, quatro providas vitaliciamente, e quatro interinamente. Estavam providas vitaliciamente as cadeiras: latim, francês, geometria, geografia e história moderna; providas interinamente, inglês, alemão e desenho; deixando de funcionar a de filosofia, por “falta de alunos”. Vagas: botânica e zoologia, física e química, mineralogia, geologia, geografia e história antiga, retórica, poética e literatura (RDL, Anexo ao RPP, 1859).

O Vice-diretor do Liceu, José Maria de Andrade, ainda preocupado com o rumo das modificações estabelecidas pelo “novíssimo regulamento” ponderava:

O Liceu D. Afonso, criado pela lei nº. 52 de 23 de maio de 1846, somente foi organizado em 1851, em virtude do que determinava o art. 5º da lei nº. 199 de 05 de dezembro de 1850, e desde 1851 até o presente tem sofrido várias reformas, algumas das quais nem chegaram a ter execução, e a maior parte delas tem consistido em suprimir e criar cadeiras. O regulamento do Liceu de 1851 criou nove cadeiras, quatro das quais foram depois suprimidas por lei, ficando o Liceu reduzido a cinco cadeiras: o de 1857, dividendo o curso do Liceu em quatro anos, criou de novo a cadeira de inglês, assim como as de gramática portuguesa, e escrituração mercantil, zoologia e botânica com aplicação a

agronomia e a de física e química aplicada as artes, destas cadeiras só foram providas interinamente as duas primeiras; o regulamento deste ano, constituindo o curso do Liceu de seis anos, elevou o número das cadeiras do Liceu a treze; e suprimiu as cadeiras de gramática portuguesa e escrituração mercantil, visto que reuniu a primeira a aula de latim, e a segunda a de aritmética, álgebra e geometria, sobrecarregando desta sorte os respectivos professores com o ensino de matérias. (RDL, anexo ao RPP, 1859).

A situação continuava inalterada em 1862. Funcionavam as seguintes cadeiras: latinidade, ministrada pelo Padre-mestre Vicente Zeferino Dias Lopes; latim, por José Maria de Andrade; francês, por Jerônimo da Cunha Galvão; inglês, por João Miguel Spencer; alemão, por Carlos Hoefffer; geografia e história, por Francisco de Paula Soares; geometria, por Cyro José Pedrosa, e desenho, por Ângelo Francisco Ther (Anexos ao RPP, 1862).

Esse contexto continua o mesmo por vários anos. Os Relatórios de 1865, 1866, e 1867, informam que essas 07 cadeiras é que estavam sendo ministradas. Ou seja: latim, francês, inglês, alemão, geografia e história, geometria e desenho. Tentando superar esse quadro, as autoridades elaboram um novo programa para o Liceu.

Em 1870, o Presidente da Província, João Sertório, homologava o novo Plano de Estudos do Liceu D. Afonso, o curso teria a duração de cinco anos, com as matérias distribuídas da seguinte forma:

Quadro 19

Programa de 1870 do Liceu D. Afonso

ANO	DISCIPLINAS					
1º ano	Latim	Francês	Geografia			
2º ano	Latim	Francês	Geografia	Inglês	História	Desenho
3º ano	Latim	Francês	Inglês	Alemão	História	Desenho
4º ano	Latim	Inglês	Alemão	História	Matemática	Filosofia
5º ano	Latim	Alemão	Matemática	Filosofia	Escrituração Mercantil	Retórica e poética

Fonte: RPP, 1870.

Em seu Relatório de 1870, o Inspetor Geral, José Bernardino da Cunha Bittencourt, ponderava que embora tendo o mesmo sido aprovado “quando metade do ano letivo tinha já decorrido”, não era possível pôr-se em execução. “Assim, porém não sucederá com este que começa em que espero se colheram todas as vantagens do novo plano de estudos, desinchado dessa acumulação de matérias que tornava o curso do Liceu um espantinho de que fugiam todos os alunos” (RIGIP, anexo ao RPP, 1870, p.2).

A grande preocupação com o ensino secundário era também motivo de reformas na capital do Império. O Relatório apresentado à Assembléia Geral, por Paulino José Soares de Souza em 1870, com o balanço da realidade brasileira e das respectivas Províncias, quanto ao ensino secundário confirma que: “limita-se na maior parte ao estudo das línguas modernas mais usuais, e das mortas exigidas como preparatórios, e aos diversos ramos de humanidades” (RME, 1870, p.51).

Para Paulino de Souza, dos três ramos da instrução pública, o ensino secundário tinha o papel de ser formativo:

A instrução secundária é a que mais influi na educação, formando a inteligência e em grande parte o caráter. Nela não enxergo tamanho alcance pelos conhecimentos que adquire o aluno, como pelo desenvolvimento intelectual e qualidades de espírito que obtém por meio do estudo das matérias que o constituem. Formar e fortalecer o espírito da mocidade, habilitando-a para estudos de prática e para a vida social; é o fim principal dos estudos secundários. (RME, 1870, p.35).

A proposta de Paulino de Souza, para o Colégio Pedro II, previa: 1º ano: religião e história sagrada; português; geografia e aritmética; 2º ano: português; latim; francês; geografia e aritmética; 3º ano: português; latim; francês; geografia e aritmética; 4º ano: latim; francês; inglês; álgebra; geometria; história antiga; zoologia e botânica; 5º ano: latim; inglês; grego; leitura dos clássicos franceses; 6º ano: inglês; grego; química; história moderna; retórica e poética; filosofia e aperfeiçoamento nas línguas latina e francesa; 7º ano: grego; história e corografia do Brasil; mineralogia e geologia; filosofia; cosmografia; história da literatura e aperfeiçoamento nas línguas latina, francesa e inglesa. Desenho, música vocal e a ginástica constituem práticas obrigatórias (RME, 1870).

Esse novo programa buscava, além de uma boa formação clássica, uma adequada formação em ciências, como percebemos pelos quatro últimos anos. Além do mais, procurou valorizar o estudo do vernáculo e, conseqüentemente, o estudo e aperfeiçoamento das diversas línguas. Embora constituídas como disciplinas práticas, torna obrigatório o ensino de desenho, música e ginástica.

Essas modificações, são decorrência das longas discussões ocorridas nos anos 1870, onde “um bando de idéias novas” penetra na sociedade brasileira. O ensino científico invade cada vez com mais força no ensino secundário. O debate acirrado era estabelecido entre os defensores dos estudos científicos e os dos estudos humanísticos. Como modelo desses novos colégios, onde a ciência disputava espaço com as humanidades, temos as “Realschulen” alemãs e o “Ensino Secundário Especial”, criado por Victor Duruy na França. Em 1847-1848, um ensino especial paralelo ao ensino clássico, é organizado nos Colégios, a partir da quarta classe. Além das ciências e das línguas vivas, o programa comporta elementos de contabilidade, direito comercial e economia agrícola. Era o que se chamava então o “ensino intermediário”¹⁴⁶. Esse ensino é que Victor Duruy estabeleceu em 1865 com a denominação de “ensino secundário especial” (DURKHEIM, 1995).

Os reflexos desses debates, cedo reverberavam na sociedade brasileira, surgindo os defensores de uma total transformação da “velha” educação nacional, por uma nova educação onde a ciência tivesse o seu merecido espaço. José Liberato Barroso propugnava:

A mais importante de todas as questões, que se referem à instrução secundária, é a da bifurcação, ou separação do ensino clássico e do ensino especial. Na Alemanha, na Bélgica, na França, na Suíça, e em todos os países em que se tem estudado as necessidades da instrução e os meios de dar-lhe desenvolvimento, esta separação é considerada como uma condição essencial e inerente às leis, que regem o progresso da sociedade. [...]

¹⁴⁶ Para um aprofundamento dessa questão, leia-se o capítulo 7. As metamorfoses do ensino “intermediário” e a modernização do secundário na França do século XIX, de Petitat (1994).

A organização dos Ateneus e escolas médias na Bélgica, das Realschulen na Alemanha, e dos Liceus na França atende à esta importante necessidade do ensino secundário.

Essa criação ou generalização do ensino especial, que se desenvolve a par do ensino clássico, apropria-se as necessidades do novo estado da sociedade, que exigem para a classe abastada da indústria, do comércio e da agricultura uma instrução superior à instrução primária, e mais prática, embora menos elevada do que a instrução clássica. (BARROSO, 1867, p.46).

Acompanhando de perto os debates no centro do país, seus reflexos se fazem presente na Província, como foi o caso da aprovação do novo programa de 1870, onde as autoridades procuram dar uma nova visibilidade ao ensino secundário. Mesmo assim, o Liceu D. Afonso continuava com um número baixo de alunos matriculados e poucas eram as disciplinas efetivamente ministradas, demonstrando que não era apenas uma questão de programas, o Liceu enfrentava de fato diversos problemas estruturais. De acordo com a Fala do Presidente da Província Jerônimo Martiniano Figueira de Mello, no ano de 1871, apenas 24 alunos matricularam-se, destes 11 se retiraram e apenas 13 prestaram exames. Quanto às disciplinas, limitavam-se ao latim, francês, inglês, alemão, geografia e história, geometria e desenho. Acreditava que pelas recentes Leis Provinciais aprovadas (está se referindo ao Plano de Estudos de 1870), novas perspectivas e “mais abundantes fontes de ensino” abriam-se aos alunos, uma vez que eram criadas novas cadeiras para o externato (FALA, 1872, p.12).

Por fim, a Lei 777, de 4 de maio de 1871, extingue o Liceu D. Afonso e estabelece em seu lugar o Ateneu Rio-Grandense, em outro lugar e com prédio próprio.

Estão concluídas as obras mais necessárias do edifício destinado ao Ateneu Rio-Grandense. Infelizmente falta alguma coisa ainda para que seja ali estabelecido o projetado internato, que se compreende no plano da última reforma do ensino secundário na Província. [...].

Funcionam as diversas aulas de instrução secundária segundo o novo plano adotado, à exceção das de ciências físicas e naturais, filosofia e retórica. Admitem-se unicamente alunos externos.

Elevado é sem dúvida o pensamento que ditou a criação dessas aulas instituindo-se no Ateneu Rio-Grandense um curso de humanidades como o do Colégio de Pedro II. Cumpra prever atender antes de tudo à exequibilidade dessa reforma adequando-a as circunstâncias da Província. (MANUSCRITO DE 1872).

Quadro 20

Programa de 1872 do Ateneu Rio-Grandense

ANO	DISCIPLINAS							
1º ano	Português	Latim	Francês	Desenho	Matemáticas ¹⁴⁷	Geografia		
2º ano	Português	Latim	Francês	Inglês	Desenho	Matemáticas ¹⁴⁸	Geografia ¹⁴⁹	
3º ano	Latim	Francês	Inglês	Alemão	Desenho	Ciências Naturais ¹⁵⁰	História ¹⁵¹	Matemáticas ¹⁵²
4º ano	Latim	Desenho	História ¹⁵³	Alemão	Matemáticas ¹⁵⁴	Filosofia ¹⁵⁵	Ciências Naturais ¹⁵⁶	Retórica ¹⁵⁷

Fonte: Regulamento do Ateneu Rio-Grandense, 1872.

As aulas secundárias públicas passando a funcionar no estabelecimento agora denominado Ateneu Rio-Grandense, em 16 de março de 1872, começam a ser ministradas as disciplinas: português, latim, francês, desenho, matemáticas e geografia, “disciplinas que constituem o primeiro ano do curso”. No entanto, pelo fechamento do antigo estabelecimento e a criação do novo, permanecem problemas internos que motivam o Diretor do Ateneu Vicente Zeferino Dias Lopes, a informar que algumas disciplinas continuavam sendo ofertadas.

Mas como a cadeira de alemão, que pertence ao 3º ano, estava em exercício desde o dia 3 de fevereiro, e havia também alunos da cadeira de inglês, que pertence ao 2º ano, continuou aquele professor a lecionar, e este começou no dia 5 de abril, afim de se

¹⁴⁷ Aritmética e suas aplicações.

¹⁴⁸ Aperfeiçoamento da aritmética, sistema métrico, álgebra.

¹⁴⁹ Corografia do Brasil e da Província.

¹⁵⁰ Princípios de física e química.

¹⁵¹ Antiga e Média.

¹⁵² Geometria plana.

¹⁵³ Moderna, do Brasil e da Província.

¹⁵⁴ Geometria no espaço e trigonometria retilínea.

¹⁵⁵ Racional, moral e história da Filosofia.

¹⁵⁶ Princípios de introdução à história natural dos três reinos.

¹⁵⁷ Poética e Literatura.

não prejudicarem os estudantes, alguns dos quais principiaram a freqüentar estas aulas no antigo Liceu.

Abertas estas 8 aulas, nelas se matricularam 31 alunos; sendo 31 no 1º ano de português e matemáticas; 26 no 1º ano de latim, e 5 no 2º ano; 26 no 1º ano de desenho, 4 no 2º e 1 no 3º ano; 15 no 1º ano de francês, 9 no 2º, e 7 no 3º ano; 1 no 1º ano de alemão, 9 no 2º ano; 4 no 1º ano de inglês e 2 no 2º ano.

Para os alunos de português, latim, matemáticas e geografia, houve 111 dias letivos nas segundas, quartas-feiras e sábados; e para as de francês, inglês, alemão e desenho 76 dias nas terças e sextas-feiras. (RIGIP, p.16. Anexo a FALA, 1873).

Informava ainda o Diretor que, em conformidade com o novo regulamento, foram postas a concurso, por edital de 7 de dezembro de 1871, as cadeiras de português, alemão, filosofia, retórica e ciências naturais; e por aditamento de 9 de março, as de latim, inglês.

Eram professores vitalícios o de geografia e história, Francisco de Paula Soares; efetivos os de francês, João Carlos More; o de desenho, Ângelo Francisco Ther, o de matemáticas, Diogo Francisco Cardoso; e interinos, o de português, Porfírio Barbosa Madureira, o de latim, Bibiano Francisco de Almeida, o de inglês, Padre João Nicolau Reutter, o de alemão, Clemente Wallau, o de filosofia, Cônego José Gonçalves Viana.

Estavam vagas as disciplinas de retórica e de ciências naturais. E arrematava julgando que 11 matérias não poderiam ser com proveito ensinado em 4 anos (RIGIP, p.16-17. Anexo a FALA, 1873).

O novo Regulamento de 1872 estabelecia que, além das 11 disciplinas, “haverá mais uma de ginástica e outra de música, as quais funcionaram uma vez pelo menos por semana à hora do recreio” (Art. 2º).

Quadro 21

Disciplinas dos Estatutos de 1846, 1851, 1857, 1859, 1870, 1872.

DISCIPLINA	1846	1851	1857	1859	1870	1872
Latim	X	X ¹⁵⁸	X	X	X	X
Gramática Portuguesa			X	X		X
Francês	X	X	X	X	X	X
Inglês	X	X	X	X	X	X
Alemão		X		X	X	X
Geografia	X	X	X	X	X	X
História	X	X	X	X	X	X
Aritmética	X	X	X	X	X	
Geometria	X	X	X	X	X	
Desenho	X			X	X	X
Música	X					
Filosofia (Racional e Moral)	X	X	X	X	X	X
Retórica e Poética	X	X	X	X	X	X
Astronomia	X					
Trigonometria		X	X		X	
Álgebra			X	X	X	
História do Brasil		X	X	X	X ¹⁵⁹	
Cronologia		X				
Escrituração Mercantil			X	X	X	
Matemáticas				X		X
Ciências Naturais						X
Zoologia e Botânica			X	X		
Psicologia			X			
Ginástica			X			
Corografia				X		
Física e Química				X		
Mineralogia e Geologia				X		

Com o intuito de quantificar a participação percentual das disciplinas nos diversos programas, selecionamos, a título de exemplo, o Programa de 1859 (seis anos), e o Programa de 1872 (quatro anos). Assim, podemos ter um balanço da importância e valorização das matérias constantes no curso.

¹⁵⁸ Existia 1º de latim e 2º de latim.

¹⁵⁹ História da Província.

Quadro 22

Participação percentual das disciplinas no Programa de 1859

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	% do total do curso
Latim	25%	14,28%	12,50	12,50%			10,71%
Francês	25%	14,28%	12,50%	12,50%	8,33%	10,00%	13,76%
Alemão	25%	14,28%	12,50%	12,50%	8,33%	10,00%	13,76%
Desenho	25%	14,28%	12,50%	12,50%	8,33%	10,00%	13,76%
Inglês	-	14,28%	12,50%	12,50%	8,33%	10,00%	9,60%
Aritmética	-	14,28%	12,50%			-	4,46%
Geografia	-	14,28%	12,50%			-	4,46%
Botânica e Zoologia	-	-	12,50%	12,50%	8,33%	-	5,55%
Geometria	-	-	-	12,50%	-	-	2,08%
História Mod. e Contemp.	-	-	-	12,50%	-	-	2,08%
Trigonometria	-	-	-	-	8,33%	-	1,38%
Geografia e Hist. Pátria	-	-	-	-	8,33%	-	1,38%
Latinidade	-	-	-	-	8,33	10,00%	3,05%
Física	-	-	-	-	8,33	-	1,38%
Geografia e Hist. da Idade Média	-	-	-	-	8,33	-	1,38%
Escrituração Mercantil	-	-	-	-		10,00%	1,66%
Retórica e Poética	-	-	-	-	8,33%	10,00%	3,05%
Filosofia Racional	-	-	-	-	8,33%	10,00%	3,05%
Física, Química, Mineralogia.	-	-	-	-		10,00%	1,66%
Geografia e Hist. Antiga	-	-	-	-		10,00%	1,66%

Analisando os dados, podemos concluir que cada uma das disciplinas - latim e latinidade, francês, alemão e desenho - cada uma dessas disciplinas são responsáveis por uma carga percentual do horário de 13,76%, do total do curso, constituindo mais da metade de todo curso (55,04%). Além dessas disciplinas hegemônicas, aparece com percentual significativo o inglês (9,60%), e a Botânica e Zoologia (5,55%). Em grau decrescente, percentualmente, temos: Aritmética (4,46%) e Geografia (4,46%), Retórica e Poética (3,05%), Filosofia Racional

(3,05%), e depois aquelas que atingem 2,08%, caso de: Geometria, História Moderna e Contemporânea, as demais não ultrapassam 1,38%.

Agrupando por áreas do conhecimento, a área das línguas, incluindo latim, latinidade, francês, alemão, inglês, teria: 50,88%; a área da matemática (desenho, aritmética, geometria, trigonometria): 21,68%; área da história e geografia: 10,96%; outras áreas como filosofia, retórica e poética: 6,10%; área das ciências naturais: botânica e zoologia: 5,55%; física, química e mineralogia: 3,04%, escrituração mercantil: 1,66%.

Em outra forma de agrupamento, poderíamos agrupar as disciplinas em grandes grupos, área humanista e área das ciências. A área humanista: latim, latinidade, francês, alemão, inglês, história, geografia, filosofia, retórica e poética detém 67,94%. A área de ciências: matemática, ciências naturais e escrituração mercantil: 31,93%. Sempre poderão existir questionamentos, mas num panorama amplo, pode-se afirmar que há uma supremacia da área das humanas, particularmente quanto ao ensino das línguas.

Quadro 23

Participação percentual das disciplinas no Programa de 1872

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	% do total do curso
Português	16,66%	14,28%			7,73%
Latim	16,66%	14,28%	12,50%	12,50%	13,98%
Francês	16,66%	14,28%	12,50%		10,86%
Desenho	16,66%	14,28%	12,50%	12,50%	13,98%
Matemáticas	16,66%	14,28%	12,50%	12,50%	13,98%
Geografia	16,66%	14,28%			7,73%
Inglês		14,28%	12,50%		6,69%
Alemão			12,50%	12,50%	6,25%
Ciências Naturais			12,50%	12,50%	6,25%
Hist. Antiga e Média			12,50%		3,12%
Hist. Moderna e do Brasil				12,50%	3,12%
Filosofia				12,50%	3,12%
Retórica e Poética				12,50%	3,12%

Utilizando os mesmos critérios no Programa de 1872, são hegemônicas as disciplinas de latim, desenho e matemáticas, com 13,98% cada uma do total. A seguir vem o francês, com 10,86%. Essas quatro disciplinas correspondem com 52,80% da carga total.

Agrupando por área, podemos inferir: área das línguas (português, francês, inglês, alemão): 45,25%; área das matemáticas (matemáticas e desenho): 27,96%; geografia e história, 13,97%; ciências naturais, 6,25%, filosofia, retórica e poética, 6,24%.

Na área das humanas (línguas, geografia e história, filosofia, retórica e poética) o percentual é de: 65,46%; a área das ciências teria: 34,21%.

Comparativamente entre o Programa de 1859 e o de 1872, a relação percentual da carga horária das disciplinas vinculadas a um saber humanístico continua preponderante, mesmo que a área das ciências tenha ganho um pequeno acréscimo no último dos programas. No todo, parece que as autoridades públicas, aos poucos, iam concentrando as disciplinas num menor número, e por áreas bem definidas, como é o caso do último programa, o de 1872, com apenas 13 disciplinas, que enquadram-se em quatro grandes blocos: línguas (português, latim, francês, inglês, alemão); ciências matemáticas (matemática, desenho); humanas (história e geografia, filosofia, retórica e poética); ciências naturais.

3.2. O ENSINO DO LATIM

O estabelecimento do ensino de latim no Brasil ocorre no século XVI, quando do estabelecimento dos Colégios Jesuítas. De acordo com Leite (1993), o latim entrou no Brasil como fundamento de cultura geral, com o intuito de preparar os jovens para o sacerdócio. Nessas classes de latim ou humanidades, ensinavam-se os alunos a recitar trechos de poemas ou discursos latinos (Virgílio, Cícero, etc.) e ensaiava-se a arte do diálogo, subindo-se de vez em quando alguma representação maior na festa dos estudantes. O ensino do latim era complementado com a científica, no sentido que essa noção pedagógica tinha na época, que era a do curso de Filosofia ou das Artes.

As humanidades remontam às Artes Liberais. Consideradas em seu conteúdo escolar, constitui sob o Antigo Regime e nos dois primeiros terços do

século XIX, a quase totalidade do ensino dos principais colégios. As letras latinas, a saber, os autores romanos e os exercícios de composição em latim, constituem o núcleo do currículo.

Do homem virtuoso da idade clássica ao homem culto da época contemporânea, o indivíduo que ela forma, aquele, que além do domínio dos textos e autores antigos, pratica o exercício da tradução, da imitação e da composição, que tem o conhecimento do gosto, do senso crítico, da capacidade de julgamento pessoal e a arte de exprimir oralmente e por escrito de acordo com as normas aceitas. [...] Homem universal que se prolifera no horizonte da humanidade, alternadamente o cristão do colégio jesuíta, o cidadão das luzes, o republicano dos liceus modernos. Mas a formação adquirida nos estabelecimentos de tipo secundário, ao longo do tempo, do século XVI ao século XIX, aproxima as gerações de uma cultura comum. Dentro do ensino tradicional francês, as humanidades clássicas se definem sobretudo por uma “educação”, estética, retórica, mas igualmente moral e cívica. (CHERVEL e COMPÈRE, 1997, p.6).

A expressão “humanidades” conhece, pois, uma extensão variável conforme as épocas. Também eram conhecidas como “classes de letras”, igualmente chamadas de “classes superiores”. As humanidades distinguem-se, em princípio, do ensino gramatical dado nas classes inferiores, chamadas de “gramática”.

Humanidades clássicas são, portanto, pura redundância se for empregado em relação ao Antigo Regime, e à maior parte do século XIX, já que as humanidades eram essencialmente clássicas e coincidiam exatamente com a noção de “estudos clássicos” (CHERVEL e COMPÈRE, 1997, p.9).

Antes de tudo, as humanidades são, em primeiro lugar, uma educação moral. Como dirá Victor Duruy, perante o Conselho da Instrução Pública, o ensino secundário tem a função de “formar homens e não apenas bacharéis” (CHERVEL e COMPÈRE, 1997, p.10).

Uma grande parte dos textos estudados e explicados em aula, os temas de composição propostos trazem uma carga educativa baseada na observação, na análise, no estudo do homem em suas relações com os outros e consigo mesmo. Isso pode ser facilmente verificado, nos diversos textos indicados

e nas próprias seletas. Em prólogo da “Selecta Latini Sermonis” temos, por exemplo, a seguinte observação:

E outro sem número de homens eruditíssimos, mandou escolher para o uso das escolas de latinidade uma coleção dos melhores escritores da antiguidade romana, onde os meninos tomassem as suas lições com muito gosto, adquirindo copiosa erudição da língua latina, e instruindo-se ao mesmo tempo na historia antiga, de modo que até para os bons costumes tivessem os melhores documentos. (1866, p.IV).

Como bem esclarece Chervel e Compère (1997), na França, as humanidades clássicas eram um universo onde “La Fontaine” era lido, aprendido e recitado na esteira de “Esopo” e de “Fedro”, e onde a “Ifigênia” de Racine não se conceberia sem as duas “Ifigênicas” de Eurípides. Os textos franceses não eram lidos em razão deles mesmos e não eram, portanto, explicados. Recorre-se a eles em aula apenas para render homenagem aos autores antigos, que são seus modelos.

O Colégio D. Pedro II, parcialmente, manteve essa tradição, ou seja, manteve um ensino secundário alicerçado nas letras, gramática, retórica, poética e literatura, com pouco espaço para a área científica, realidade que só começa mudar nos anos 70, do século XIX.

O próprio Liceu D. Afonso, em seu primeiro Estatuto de 1846, entre todas as disciplinas, apenas o latim era ministrado ao longo do curso de seis anos, além da maior carga horária, cinco lições por semana. Apesar de menor, o ensino de francês e inglês vinha logo a seguir, tinha-se também música, história, filosofia, retórica e poética. Esse leque de disciplinas evidencia claramente um domínio das humanidades em detrimento das científicas.

Durante o século XIX, para a grande maioria dos Colégios públicos e particulares, tanto com sistemas de estudos seriados ou não, as humanidades faziam parte preponderante desse ensino-aprendizagem.

Esse modelo de educação leva Azevedo (1964, p.580) a afirmar: “em todo o século XIX, a raiz e como fonte dessa cultura residia um sistema de formação de elites intelectuais, constituído de um ensino secundário, literário e retórico”. Concluindo o seu pensamento sobre o ensino secundário que vigorava no país, sob o ponto de vista estrutural, arrematava:

O nosso ensino médio, herdeiro e continuador dos colégios dos jesuítas, mantinha-se mais ou menos fiel às suas origens latinas e puramente literárias e guardava, sem modificações essenciais, senão o plano tradicional de estudos, o mesmo espírito e o mesmo caráter que lhe imprimiu o Império, sem conservar a eficiência que constituía o prestígio do Colégio Pedro II. (AZEVEDO, 1964, p.627).

Também José Veríssimo lembrando o tempo pretérito recorda que:

Ainda pelos anos de 1860, posso dar testemunho pessoal, as coisas não tinham mudado consideravelmente; [...]. Nas aulas de latim os livros eram o Novo Método do Padre Pereira, a Gramática de Lobato, as Fábulas de Phedro, Virgílio, Tito Livio, Horácio e Ovídio, o curso de três anos e sabia-se mais latim que hoje. Nas de retórica, o extrato da eloquência de Quintiliano, a Arte Poética de Horácio, o Tratado do sublime de Longino e as Orações de Cícero, sendo o curso de um ano. Nas de filosofia, onde também durava o curso um ano, a lógica e a metafísica de Genuense, a filosofia moral ou ética de Heinecio e a análise de alguns discursos filosóficos de Cícero constituíam os elementos do estudo. (1900, p.11-12).

No Liceu D. Afonso, o ensino do latim sempre esteve presente e detinha a maior carga horária. Pelo Estatuto de 1846, era ministrado ao longo dos seis anos contendo cinco lições por semana. O Estatuto esclarecia que o curso completo de latim seria ensinado por dois professores, um para os três primeiros anos, e outro para os três últimos, neste caso, o professor deveria ser mais versado e profundo conhecedor dos clássicos latinos, tanto prosadores, como poetas. Nesse primeiro regulamento não constava o conteúdo e nem quais textos eram indicados para o estudo, tudo leva a crer, que se aproximava do modelo estabelecido no Colégio de Pedro II.

Por sua vez, o Estatuto de 1851 estabelecia na 1ª série de latim o estudo de elementos da língua e princípios de tradução; a 2ª de latim, o estudo centrava-se na prosa e verso dos autores mais difíceis. O documento arrola os autores a serem utilizados: para a 1ª cadeira de latim: Compêndio e novo método de Gramática Latina pelo Padre Antônio Pereira, Cornelius Nepotis, e Phedro; para a 2ª cadeira de latim: Tito Lívio, Virgílio e Horácio.

O Regulamento de 1857 estabelecia o ensino do latim durante os quatro anos, com uma carga menor que os Estatutos anteriores, mas ainda assim, elevada. No primeiro ano, eram estudados a gramática e a tradução; no segundo ano, tradução mais difícil e temas; no terceiro ano, tradução de poesia clássica e temas; no último ano, aperfeiçoamento. Não arrolava que compêndios e autores seriam usados.

O Regulamento de 1859 aumenta as aulas do Liceu e estabelece novo programa. Ao longo dos seis anos, ficou estabelecido que nos quatro primeiros anos tivesse a cadeira de latim, e nos dois últimos anos, latinidade. Em geral, iniciava-se pelo estudo da gramática, depois versão e construção de pequenos textos, e assim sucessivamente dos autores mais fáceis até os mais difíceis. Em latinidade, procurava-se o aperfeiçoamento do latim por meio de composição de discursos, narrações em latim, tradução de autores clássicos mais difíceis e estudo da mitologia. Os autores indicados para o estudo são os seguintes: Arte latina do Padre Antônio Pereira; Dantas (Sintaxe); Coruja (Manual dos Estudantes de Latim); Fábulas de Phedro; Cornelius Nepos; Tácito (excertos); Tito Lívio (excertos); Cícero (Orações contra Catilina, Cartas a Atiço, de Amicitia); César (De Bello Gallico); Salústio (Guerra Catilinaria); Virgílio (Éclogas e os seis primeiros livros da Eneida); Horácio (Odes e Arte Poética); Ovídio (Metamorfoses escolhidas).

Em 1870, o latim é mantido nos cinco anos, enquanto francês, inglês, alemão e história têm três anos de estudo. Quanto ao programa, ficou assim constituído: primeiro ano de latim, etimologia, uma parte da sintaxe, e aquela parte da prosódia indispensável para a leitura; segundo ano, sintaxe e temas, tradução de Eutrópio, Cornélio Nepos, alguns dos diálogos fáceis de Cícero, com a explicação gramatical e histórica; terceiro ano, prosódia e tradução de Phedro (Fábulas), Ovídio (Metamorfoses escolhidas), César e Cícero (algumas orações); quarto ano, Virgílio (Eneida), Tito Lívio (Excertos), Cícero (De officios); quinto ano, Horácio (Odes e sátiras escolhidas), Tácito (excertos), Cícero (Oratore), Terêncio, dissertações em latim sobre teses.

O último plano de estudos, aprovado em 1872, é de todos o mais minucioso e detalhista, além do regulamento consta ainda o programa do curso.

O latim era ministrado nos quatro anos. No primeiro ano a centralidade era o ensino da gramática, especialmente o estudo das declinações, conjugação de verbos regulares e irregulares; regras de sintaxe relativas à composição e tradução para o português; exercícios de composição e tradução fácil, com análise lógica e gramatical. No segundo ano, continuava-se estudando a gramática; aprofundava-se o estudo da sintaxe; iniciava-se o trabalho de tradução de autores mais difíceis; análise lógica e gramatical; exercícios de composição e tradução por escrito duas vezes por semana; estudo da prosódia. No terceiro ano, tradução para o português; continuavam-se os exercícios de composição e tradução por escrito duas vezes por semana; metrificacão, análise lógica e gramatical; estudos dos prefixos e sufixos. No quarto e último ano, mesmo tipo de estudos, com o acréscimo de composicão de versos latinos.

Os livros indicados para estudo eram: para o primeiro ano a Gramática do Padre Antônio Pereira, seguido do Manual dos Estudantes de Latim de Coruja e Sulpício Sevére pela Seleta. A Gramática Latina do Padre Pereira conhecida como “Artinha”, que marcou gerações de estudantes brasileiros, desde a expulsão dos jesuítas.

De acordo com João Lúcio de Azevedo (1922, p.338), a gramática de Antônio Pereira de Figueiredo, padre Oratoriano passa a substituir, em Portugal e suas colônias, a “Arte de Gramática”, do Padre Manuel Álvares, adotada nos Colégios da Companhia de Jesus.

O livro que marcou diversas gerações de jovens, “Novo Método da Gramática Latina” (FIG.39), conhecido no mundo estudantil apenas como “Artinha” do Padre Antônio Pereira de Figueiredo¹⁶⁰, compunha-se de um método de ensino de latim dividido em duas partes, a primeira dedicada à gramática (nome, pronome, participio, declinações, dos verbos, etc.), a segunda parte trata da sintaxe, está por sua vez, dividia-se em sintaxe de concordância e sintaxe de regência. Ao fim do livro, diversas notas ao novo método.

¹⁶⁰ O Padre Antônio Pereira de Figueiredo (1725-1797) foi professor, latinista, tradutor, pertencia a Ordem dos Oratorianos. Além da obra citada, escreveu: Compêndio Histórico ou a Tentativa Teológica (1766); Apêndice e Ilustração da Tentativa Teológica (1768); Resposta Apologética ao Padre Gabriel Galindo (1768); Demonstração Teológica, Canônica e Histórica (1769). Escreveu ainda diversos folhetos, todos de caráter áulico defendendo o ideário pombalino (COELHO, 1976).

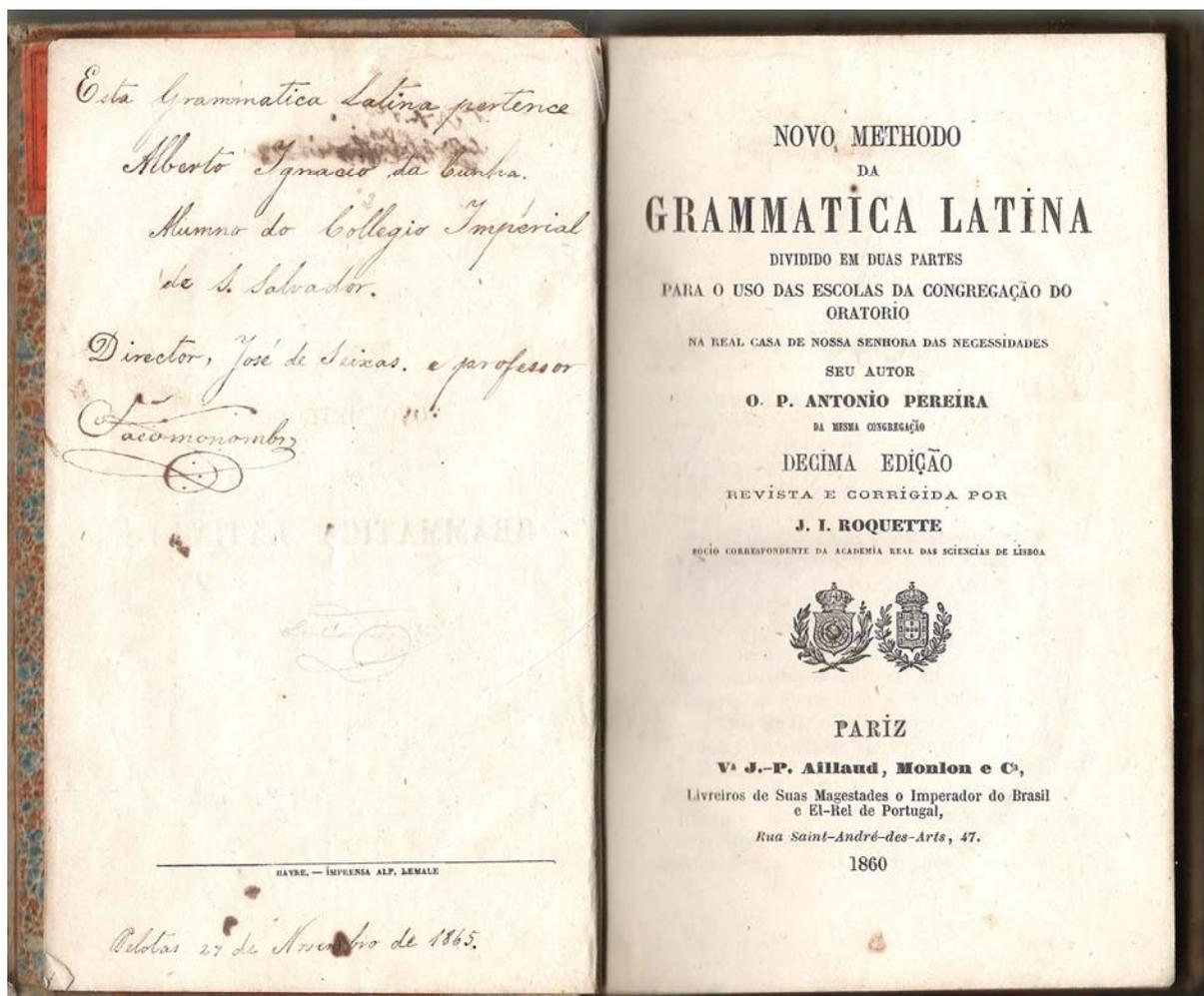


Figura 38: Capa da Artinha do P. Antônio Pereira

Fonte: Arquivo do autor.

No Brasil, desde muito cedo se usou a obra de Antônio Pereira¹⁶¹, como podemos verificar pelo relato de Albino José Barbosa de Oliveira (1809-1889): “Em 1817, tendo eu oito anos, fiz exame de artinha, pois traduzi Eutrópio” (1943, p.58).

Outro aluno, Augusto da Costa Leite, em seu livro “Saudades e Lembranças do Caraça”, recordava que no ano de 1860:

Havia tal lente de latim (lente da Artinha), que assim se chamava a primeira aula de latim, por causa da gramática do Pe. Antônio

¹⁶¹O exemplar que analisamos, pertencia ao estudante pelotense Alberto Coelho da Cunha, que em 1865 cursou o Colégio São Salvador, no Rio de Janeiro, como interno. Editado em Paris, pela Editora V^a. J.P. Aillaud, Monlon e Cia. Livreiros de suas Magestades o Imperador do Brasil e El Rei de Portugal. 10^o edição, revista e corrigida por José Inácio Roquette, contava com 310 páginas.

Pereira, que tinha esse nome, por ser um resumo de sua grande obra: livro que foi compêndio por tantos anos, iniciador de gerações, na língua do Latim. (COSTA LEITE *apud* CARRATO, 1968, p.123).

Certamente que entre as primeiras edições feitas ainda no tempo das aulas régias, e as edições utilizadas no século XIX, modificações devem ter ocorrido. A edição de 1831, feita em Lisboa pela Editora V.N. e Filhos, com 98 páginas tinha como subtítulo algo sugestivo: “Novo Método da Gramática Latina”, reduzido a Compêndio.

Para superar as agruras e dificuldades impostas pela “Artinha”, os programas do Liceu, já a partir de 1859, para o estudo da gramática latina, além da “Artinha”, indicam o Manual dos Estudantes de Latim de Antônio Álvares Pereira Coruja, mantido até o último programa de 1872.

Coruja relata que quando menino tinha “tão feliz memória”, que “devorou” a “artinha” em três meses, que “tantos vão” de 12 de fevereiro a 11 de maio em que lhe meteram na mão o Eutrópio (CORUJA, 1996, p.89).

O autor externava a razão da elaboração de um manual de latim:

A necessidade de livros que sirvam de suplemento ao compêndio da gramática latina do P. Antônio Pereira, é tão reconhecida, que muitos professores costumam dar em manuscrito a seus alunos as definições e explicações mais indispensáveis nas aulas [...] ainda assim precisam os estudantes consultar autores para aprenderem aquilo [...]. Estes motivos e o desejo de que a instrução se facilite, me induziram a redigir este Manual, onde os estudantes acharam as matérias principais para seus argumentos nas aulas, muitas definições, declinações dos nomes greco-latinos, conjugações de alguns verbos irregulares, impessoais e defectivos, ampliações de algumas regras de sintaxe, figuras de sentença e de dicção, medição dos principais versos dos autores clássicos, e algumas regras de ortografia. (CORUJA, 1866, prólogo).

O Manual do Estudante de Latim de Antônio Álvares Pereira Coruja¹⁶², visava facilitar os estudos de latim, dada a imensa dificuldade de compreensão da obra do Padre Antônio Pereira.

Os manuais escolares são essencialmente bens culturais produzidos por determinados grupos, com intuito de transmitir e perpetuar certos padrões e valores. Como portadores de um saber legitimado, são ao mesmo tempo material didático e instrumento de inculcação. Destinados ao uso dos professores e alunos, servem mantêm aos interesses dos produtores de tal tipo de material, pois que, permite de algum modo controlar a atividade pedagógica, induzindo, selecionando, ou até mesmo proibindo. Daí as diversas seletas, trechos escolhidos, além dos diversos anúncios como: “Adotada pelo novo programa da Inspeção Geral da Instrução Pública”; ou “Obra aprovada pelo Conselho Diretor da Instrução Pública e adotada no Imperial Colégio de Pedro II”. Fornecem, igualmente, regras de conduta, onde se incluem os valores morais, cívicos e patrióticos que supostamente devem fornecer o modelo de comportamento e de conhecimentos aos seus leitores.

Ao dominar os rudimentos da gramática latina, os alunos iniciavam com o primeiro texto de autor latino: Severo Sulpício: “*Sacrae Historiae*”, pelas Seletas.

Nos anos 1860, foi publicada, para uso escolar, uma série de seis volumes, denominada “*Selecta Latini Sermonis*” (1866-1867). O primeiro volume, além do prólogo, continha: Severo Sulpício, Eutrópio, Cornélio Nepote, Justino e Lucio Julio Floro. O segundo volume: Quinto Curcio, Julio César (*Bello Gallico*; *Bello Civili*; *De Bello Alexandrino*; *De Bello Africano*), Cícero (*Operum Libris*; *Oratore*; *Librio de Officio*; *Senectute*), Salustio *Bello Catilinario*), Valério Máximo e

¹⁶² Coruja lançou o *Manual dos Estudantes de Latim*: dedicado aos estudantes brasileiros: Rio de Janeiro: 1838; outra edição em 1849 pela Tipografia Francesa (Rio de Janeiro) com 98 págs. Em 1866 temos a 5ª edição pela Tipografia de João Ignácio da Silva. Na contra capa da obra “*Lições de História do Brasil*” do próprio autor, edição da Tipografia Brasiliense de Maximiliano, de 1855, consta a seguinte nota: *Manual dos estudantes de latim, contendo a declinação dos nomes greco-latinos, conjugação de muitos verbos irregulares, impessoais e defectivos, ampliação das regras de sintaxe, figuras de sentença e de dicção, regras de metrificacão latina, e outras muitas explicações necessárias aos estudantes, e que não vem na Arte do Padre Antonio Pereira (CORUJA, 1855, contra capa)*. Posteriormente lançou o “*Compêndio da Gramática Latina do P. Antônio Pereira de Figueiredo*” com aditamentos e notas. Rio de Janeiro: Tipografia Francesa, 1852, com 111 págs. Ainda teve uma segunda edição, pela Tipografia de J. I. da Silva, Rio de Janeiro, 1861, com o mesmo número de páginas. Além do uso no Liceu, o “*Manual*” também foi adotado pelo Colégio Pedro II, nos programas de ensino para 1856, segundo ano e 1858, segundo e terceiro ano (VECHIA; LORENZ, 1998).

Aulo Gellio. O terceiro volume: Flavio Vegecio Renato, Tito Livio, Tácito, Sexto Julio Frontino, Macróbio Aurélio, Teodósio, Fabio Quintiliano e Lucio Moderato Columella. O quarto volume: Suetônio, Caio Plínio Segundo, Caio Plínio Cecílio, M. Vitruvio Pollião, Sêneca, Aurélio Cornélio Celso e M. Tulli Cicerones. O quinto volume: Plauto e Terêncio. O sexto volume: Phedro, Ovídio (Metamorfoses; Fastos; Tristes), Virgílio (Bucólicas; Geórgicas; Eneida I, II, III, IV, V, VI e VII), Horácio, Juvenal, Pérsio e Lucrécio.

Esse conjunto de textos contemplava todos os autores latinos indicados para uso dos colégios brasileiros no estudo das humanidades clássicas. Editados em Paris, pela Editora V^a J. P. Aillaud, Guillard, cada volume vinha precedido de uma breve notícia, em português, sobre a vida dos autores latinos.

No prólogo do primeiro volume, ressalta-se a importância dessa publicação:

Na coleção, de que agora se publica já a primeira parte, parece que há tudo, como se podia desejar, e desta sorte foi prudentíssimamente preferida. Ver-se-há isto por toda a sua distribuição. Divide-se sem em seis volumes, mas pequenos; e não são muitos, para o estudo. Quanto mais, que o professor sábio, e discreto pode tomar dentre os autores como e o que lhe parecer mais do gosto dos seus discípulos, porque assim se lhe permite, salvando sempre a boa regularidade. (1866, VII-VIII).

Assim após dominarem a “Artinha”, os alunos iniciavam o aprofundamento do latim na obra “História Sagrada” de Severo Sulpício, que foi “*vir doctrinâ et sapientiâ pollens*”, como diz Santo Agostinho.

É esta obra pura, e limpa de todo o erro, como é notório: e no juízo do sábio Vossio deve ser preferida a todos os mais livros para as primeiras lições de latinidade. É um admirável epítome da história da religião, escrito com muita graça, singular simplicidade, e elegância. [...]

Como se lhe tiraram, as dissertações cronológicas, históricas, e teológicas, não há nada que não possa servir de muito aos meninos. [...] Até as frases do primeiro livro se separaram por versículos, para que desta sorte tivessem os meninos os objetos bem claros, e distintos uns dos outros. (PRÓLOGO, Vol.1, 1866, p.VIII).

No segundo ano, continuava-se estudando a gramática e a sintaxe. Quanto aos autores latinos, agora eram indicados: Eutrópio, Cornélio Nepos e César, pelas Seletas. Os alunos eram obrigados a fazerem exercícios de composição e tradução por escrito, pelo menos duas vezes por semana.

Eutrópio era valorizado pelo estilo *concisus pro ratione Breviarii; nec tamen non Latinus*, e dele somente se tirava os fatos mais importantes, “para que tudo possa aproveitar aos meninos” (PRÓLOGO, Vol.1, 1866, p.VIII).

Por este caminho vão adquirindo grande abundância de termos para variar as suas composições; e destes é crível se lembrem com facilidade, porque não tem, quanto ao fundo da obra, nada, em que se violentem. Se da lição dos autores precedentes pôde ficar algum vício de estilo, vem agora Cornélio Nepote a purificá-lo.

Não terão nada os meninos, que agora os embarace; e tudo lhes será fácil, tudo lhes será gostoso. E que pasmosos efeitos não obrarão em seus ânimos os honrados exemplos daqueles grandes generais, que tanta glória derão a toda a Grécia. (PRÓLOGO, Vol.1, 1866, p.IX)

Nas seletas, os autores que medeiam entre Cornélio Nepos e César são: Justino, Lucio Julio Floro e Quinto Curcio, cuja importância para os estudos deve-se ao fato de tratarem da história de Roma: “de que os meninos já têm boa luz”, a variedade dos assuntos, a novidade dos temas, a beleza das frases, pode levar os meninos a adquirirem um número maior de palavras, “o que será de grande utilidade para o futuro”.

O estudo da obra de César era o coroamento do segundo ano, momento em que o aluno começava a dominar a língua latina, nada mais apropriado do que as grandes conquistas de César, “cujo merecimento ninguém duvida”; sua linguagem é “pura, nativa, perspícua, elegante” [...] “e assim é muito pouco o que nele há, que se não deva imitar” (PRÓLOGO, Vol.1, 1866, p.X).

No terceiro ano, de acordo com o programa, os autores latinos a serem estudados eram Salustio e Tito Lívio, além do “Tristes” e “Sentenças”, de Ovídio e Eneida de Virgílio. Explorava-se as traduções do latim para o português, continuava-se a exigir exercícios de composição e tradução por escrito, duas vezes por semana, estudava-se metrificação, análise lógica e gramatical, prefixos e sufixos.

Quanto a Salustio, os seus “arcaísmos”, e termos “antiquados” não causam mais problemas, são agora compreensíveis para os alunos, e seus “lugares escuros serão mais fáceis de entender”. Reconheciam ainda a validade de seu estudo: “com efeito há nele pinturas do caráter de alguns nobres, ainda que difusas, muito vivas, com muita graça e nobreza, como reconhece o eloqüente Bispo Fénelon” (PRÓLOGO, Vol.1, 1866, p.X).

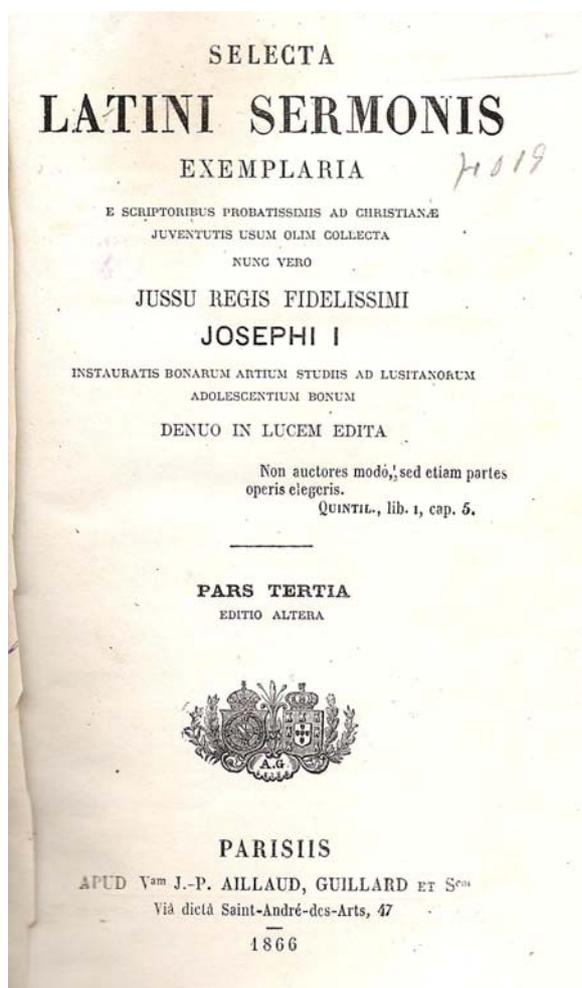


Figura 39: Capa da Selecta Latini Sermonis

Fonte: Arquivo do autor

A importância de Tito Lívio, entre outras coisas pode ser medida pelo volume de páginas a ele dedicado. Enquanto a Salustio são dedicadas 34 páginas, a Tito Lívio são 175 páginas. “De um escritor tão precioso era justo aproveitar muito; e assim o pedia o plano desta coleção, que dos autores se tomasse à proporção da sua maior ou menor grandeza” (PRÓLOGO, Vol.1, 1866, p.XI).

Em relação ao estudo de Ovídio, embora a grande admiração que na época tinham os doutos, em relação aos jovens era recomendado o máximo de atenção. “É necessário prevenir os meninos a respeito da sua lição, e inspirar-lhes um vivo horror das suas Heroides, e as mais obras, que são tão conhecidas, e tão dignas de se condenar ao fogo” (PRÓLOGO, Vol.1, 1866, p.XVIII).

Antes do seu desterro, e ao tempo dele escreveu muitas poesias, das quais se perdeu grande parte (Oxalá tivesse sucedido o mesmo a algumas, que ainda restam!). O que nos resta hoje são quinze livros de Metamorfoses, que pelas fábulas extensas, que referem, não são muito recomendáveis para o uso da escola. Os livros dos Amores, e da Arte Amatoriã, cuja lição se deve evitar, como o mais refinado veneno. Os livros dos Tristes são os que devem ter o primeiro lugar para a lição da mocidade. (Vol.6, 1867, p.20)

De Virgílio, considerado o “príncipe dos poetas latinos”, era recomendado o estudo dos seis primeiros versos da Eneida. Os alunos agora possuíam um bom domínio do latim, razão de começarem estudar os clássicos não apenas pelas Seletas, mas pelas edições com texto integral, como recomendava o prólogo do primeiro volume “Acabado este breve ensaio (*pelas seletas, acréscimo meu*) devem ler-se inteiros os originais”. Algumas das edições indicadas eram: *Les Auteurs Latins*, pela Editora Hachette, edição bilingüe latim-francês, com diversas notas críticas; ou a coleção “Clássicos Latinos”, pela Guillard, Aillaud, voltada para os estudantes de Portugal e Brasil, com notas e comentários de José Inácio Roquete, feitas em português.

No último ano, Tácito, Anais; Cícero, Epístola e Orações; Horácio, Odes escolhidas e Arte Poética; Juvenal, Sátiras. Mantinha-se a mesma estrutura quanto ao ensino, ou seja, diversos exercícios escritos de composição feitos duas vezes por semana; tradução para o português; metrificacão, análise lógica e gramatical; estudo dos prefixos e sufixos; mas agora uma novidade, composicão de versos latinos. Nesta parte do curso, os alunos deveriam dominar perfeitamente a métrica.

Não devem os mestres ter descuido em ensinar aos discípulos exatamente à quantidade das sílabas, e qualidade e natureza de verso diferente que aqui vão. [...] Em fim, ter um grande desvelo em lhes fazer bem clara, e evidentemente a distincão real e

verdadeira entre o estilo da prosa, e o da poesia. [...]. (PRÓLOGO, Vol.1, 1866, p.XVII).

Esta passagem, que se obriga a fazerem os meninos dos escritores de prosa para os poetas, é uma novidade estranha e muito considerável, e por isso se necessita de grande artifício para o fazer. O meio, que ao coletor ocorreu, e ele teve por melhor, foi o fazer dos cômicos uma ponte (pelo dizer assim) aos meninos por onde passassem. Estes escritores são de uma espécie média entre a linguagem solta e poética; e longe de os embarçar, os hão de atrair com a galantaria do estilo familiar, e fortificá-los em o gosto da naturalidade, e os hão de ir dispendo para o sublime do estilo poético. (PRÓLOGO, Vol.1, 1866, p.XV).

O estudo de Tácito era realizado com certo cuidado, porque “cheio de reflexões políticas, tem uma brevidade prodigiosa, e em tudo malícia, pelo que seria perigoso ocupar muito com a sua lição”. Uma boa formação das letras latinas, não estaria completa sem o estudo de Cícero, considerado como um “corpo de reserva”, ao qual se deve sempre recorrer e onde “se pode recuperar toda quanta perda se puder ter experimentado”; e, além disso, seus textos serviam para o estudo da retórica.

A obra de Horácio¹⁶³, não apenas no Liceu D. Afonso, mas em todos os colégios do século XIX, era estudada ao final do curso. No programa de 1862, o Colégio Pedro II, admitia no sétimo e último ano o estudo das “Odes” e da “Arte Poética”. Do mesmo modo, o Ateneu Rio-Grandense em seu programa de 1872, arrola as “Odes” e a “Arte Poética”, para o último ano.

Diversas eram as recomendações na leitura de Horácio:

Achamos nele um fundo singular de razão, e ditamos os mais acertados que se podiam conceber por um gentio; uma regularidade admirável em juízo; a frase a mais pura e mais limada; porém entre tantas qualidades raras, confessamos que é perigosíssima a sua lição; é sem honestidade alguma em infinitos lugares: inclina para a impiedade, e ateísmo; e como tudo o que diz é com engenho e graça, é maior o dano que pode causar. Os mestres sábios e

¹⁶³ Para o estudo mais sistemático e profundo, para além das Seletas, eram usadas diversas edições de Horácio. As mais usadas eram as da V^a. J.P. Aillaud, Monlon, editadas em Paris; as de Belhatte e B.L. Garnier, vindas da França e comercializadas pela filial Garnier no Brasil; as edições pela Guillard, Aillaud feitas em Paris e com notas e comentários de José Inácio Roquete; e as edições da Livraria Hachette et C^a da coleção “Les Auteurs Latins”, coleção que compreendia 27 volumes.

prudentes louvarão sem dúvida a sobredita escolha, que o coletor tem feito. (PRÓLOGO, Vol.1, 1866, p.XVIII-XIX).

Durante todo o curso, existia a recomendação que o ensino da língua e da gramática latina sempre fosse comparada com a da língua portuguesa. Para os exames, eram cobradas as matérias objeto de estudo de cada ano letivo. O exame final consistia em tradução de prosa e verso; composição; metrificação; análise lógica, sintáctica, lexicológica e prosódica. Os autores para o exame eram: Tácito, Cícero, Virgílio e Horácio.

O programa ainda esclarecia que no último ano o professor exporia a origem da língua latina, suas características e qualidades, a época de seu aperfeiçoamento e decadência, além de salientar os principais prosadores e poetas, e a influência que esses escritores exerceram na literatura, e quais as virtudes da boa latinidade.

Desse modo, o conteúdo dos estudos secundários na escola brasileira, do século XIX, estava estruturado e alicerçado na Antigüidade clássica. Grande parte desses conteúdos eram ministrados em latim, tendo como modelo os grandes escritores de Roma. Os exemplos e princípios de conduta e moral eram copiados de clássicos como Virgílio, Tácito, Horácio, Tito Lívio, Cícero, etc.

A Antigüidade clássica tinha papel essencial na formação dos alunos. O modelo de educação era pensado e feito em latim. Buscava-se envolver o aluno com a realidade de um mundo pretérito, fatos e acontecimentos do mundo latino eram estudados minuciosamente, certos episódios eram recorrentemente lembrados, estudava-se os textos históricos, literários como modelos de virtude. A tônica principal incidia sobre o aprendizado correto da língua latina, sua beleza formal, na elegância e estilo dos discursos e na cópia dos grandes autores como modelo.

Para Snyders:

Através da língua e de seus mecanismos, a criança penetra no mundo romano, ou melhor, num mundo inteiramente fictício, construído pelos professores para encarnar uma perpétua lição de moral [...].

Foi preciso, de fato, destacar de todo o contexto um pequeno número de traços reais, ou lendários da Antigüidade, apresentá-

los a todos como indiscutivelmente verdadeiros, e como portadores exaustivos de toda a realidade da vida antiga. Para aparecer como figuras ideais, as personagens antigas devem ser muito cuidadosamente recortadas; o método dos trechos escolhidos não é um acidente, os trechos escolhidos não visam somente afastar as passagens licenciosas; são a própria condição de uma “montagem”, da qual nasce um mundo que desejaríamos perfeitamente educativo e escolar. (1977, p.273).

No Liceu D. Afonso e, posteriormente, no seu sucedâneo o Ateneu Rio-Grandense, constata-se que o ensino das humanidades, e, particularmente, do latim, não apenas era parte fundamental da estrutura curricular, como o resto das disciplinas que compunham as humanidades dominava majoritariamente o ensino, tanto no que se refere à carga horária, como valoração.

Esse modelo de ensino estava estruturado como um curso secundário humanístico, preparatório ao ensino superior, com uma difusão de cultura não profissional. Sua maior ou menor abertura para as ciências, não altera em nada sua função precípua, de ser um curso de preparação não profissional e alicerçado nas atividades intelectuais em detrimento das atividades consideradas manuais.

De acordo com Snyders (1977), os colégios do século XIX não valorizavam a contemporaneidade do aluno, ao contrário, a Antigüidade clássica é que servia de modelo e ideal pedagógico. Os trechos escolhidos não eram selecionados por acaso, havia toda uma intencionalidade de intervenção no saber discente. Daí circularem, na escola brasileira as diversas seletas: Crestomatias, “Select Passages”, “Selection of Choise Passages”, Parnasos, “Morceaux choisis”, que reúnem os autores considerados fundamentais para uma boa formação, mas “expurgados” das partes consideradas impróprias para os jovens.

Desse modo, como abordam Chervel e Compère (1997), as finalidades cognitivas, retóricas, religiosas e morais do ensino humanista não eram distintas: elas se reuniam, sendo todas atividades escolares ocasião para exercitarem o estilo dos alunos, melhorarem seus conhecimentos da Antigüidade, aperfeiçoarem seus costumes, e aprofundarem sua fé. Cada texto estudado, incluídos os textos em prosa ou em verso, permitiam conhecer o passado; reciprocamente, os textos históricos não eram mais que os outros especificamente dedicados a esse objetivo,

contribuíam, eles também, para o aperfeiçoamento do vocabulário e do estilo latino dos alunos, além da edificação moral.

Não se ensinava latim com a finalidade de falar ou ler fluentemente, mas como aparato ou ornamento de cultura, apanágio de distinção. Funcionava como “barreira”, na rica expressão de Goblot quando analisa o contexto francês o qual esteve inserido:

La preparación general para los estudios especializados más diversos, incluso para los de naturaleza científica, era el latín. En aquel entonces, las enseñanzas secundarias consistían básicamente en un estudio exhaustivo de la lengua latina, que le permitía a los alumnos escribir en latín con la misma e incluso con mayor facilidad que en francés, tanto en prosa como en verso. Se les obligaba a leer las obras literarias más representativas de la Antigüedad Clásica. Se sabían de memoria páginas enteras de Cicerón, de Tácito o de Séneca, y casi toda la obra de Virgilio y de Horacio. Las ciencias ocupaban un lugar secundario, excepto las matemáticas. Se impartían solamente algunas nociones básicas de Historia; la geografía se pasaba por alto; a las lenguas vivas se les daba una importancia insignificante; incluso la lengua y la literatura francesa no eran más que materias accesorias y complementarias del estudio del latín. La consecuencia de todo esto es que, durante muchos años, lo que diferenciaba a un burgués de un hombre del pueblo llano era el conocimiento del latín. (GLOBOT, 2003, p.134-135).

Tratando do debate entre o progresso das ciências, que ocupa cada vez mais papel relevante em detrimento do estudo do latim, afirma que o caráter prático e utilitário da ciência, sob o prisma do desenvolvimento do espírito, continua sendo muito inferior ao estudo do latim. A ciência não oferece o verniz elegante, essa sensibilidade e delicadeza na forma de pensar e expressar-se, que os estudos baseados no latim oferecem. O que seria do secundário sem latim? Qualquer aluno mais aplicado e inteligente poderia ser mais instruído e até mais culto que o aluno de classe média do ensino secundário. Não existiria a desigualdade de cultura que distingue as classes sociais; ficaria tudo mesclado, sem distinção. E concluía: “El burgués necesita una instrucción que resulte inaccesible para el pueblo, que le este vedada, que sea la barrera. Por tanto, aunque estos estudios carecen de aplicación profesional, sirven para mantener la barrera” (GOBLOT, 2003, p.140-141).

O papel fundamental do ensino secundário, eventualmente, completado pelo ensino superior, tem como característica formar o futuro governante. Trata-se de um ensino voltado para uma minoria. Nesse modelo, as humanidades triunfam sem reservas, ciência e matemática permanecem assunto de especialistas ou amadores. O “todo poderoso império do meio” aparece de fato como o laboratório em que se formam as futuras gerações.

Todas as tentativas para criar um ensino “especial” ou “moderno”, em que partes do latim seriam reduzidas ou mesmo suprimidas (Guizot, Fournol, Duruy), foram objeto de acirradas resistências (CARON, 1996, p.147).

Em suas memórias, Alexandre Weill (1870), estudante em Frankfurt, relembra aspectos significativos de sua trajetória. Algumas das suas falas caracterizam como era realizada uma “boa formação” da juventude européia:

Coisa curiosa, eu não compreendi nem La Fontaine, nem Racine, nem Molière. De Corneille, eu gostei do Cid, sem saber, contudo se compreendi a severa beatitude. (p.23).

No terceiro ano, aprofundamos o estudo da língua latina e grega. Aprendemos inglês, italiano, história universal, geografia e matemática. (p.37).

Em minha juventude, eu me revoltei contra as gramáticas pedantes. Estudei francês a minha maneira. Redigi uma gramática francesa começando pelo verbo e reduzida a duas folhas. (p.42).

Sempre que podia lia “Paul e Virginie”. (p.47).

Quanto ao latim, comecei pelo verbo, após percorrer a galope os três gêneros do substantivo. Para os plurais e genitivos, tratei arrojadamente de estudar a leitura em tradução de “Cornelius Nepos”, com a ajuda de um velho dicionário latim-grego-francês-alemão, que me custou dois francos e que é o maior tesouro que eu poderia imaginar. Tenho um Horácio e um Virgílio comentado. (p.66).

O Dr. Creizenach foi meu protetor e amigo. Seus filhos freqüentam o “Gymnase” da cidade. Teodoro é um pouco mais jovem do que eu, ele tem uma memória prodigiosa. Sabe o Fausto de cor. E recita trechos inteiros de Homero e de Virgílio. (p.92).

Mais tarde, recomeço os estudos de álgebra. Mesma repugnância e mesmo insucesso. (p.94).

Eu revejo sempre à Lessing, Fénelon e de vez em quando Voltaire. (p.96).

O mesmo modelo era vivenciado pela escola brasileira. Diversos são os depoimentos de estudantes que passaram pelos bancos escolares da escola secundária, no século XIX, apontando esse tipo de formação intelectual.

Quando aluno do Colégio Marinho, que funcionava na Corte, Salvador de Mendonça (1841-1913), registrava em suas reminiscências, escritas em 1907, as recordações desse distante ano de 1853:

No meu tempo de colegial, terminadas as primeiras letras, o menino, dos oito aos quatorze anos, entregava-se ao estudo da primeira parte de Humanidades a que se dava a denominação de Disciplinas. Começava-se pelo Latim, a artinha, a arte maior, a sintaxe do Dantas; os prosadores de Eutrópio a Tácito; os poetas, de Fedro a Horácio, tudo pelas obras grandes. Em seguida, durante mais quatro anos, o estudo das Matemáticas Elementares, principalmente o da Geometria de Euclides e o da Lógica do Genuense, era tudo feito em latim. Depois de avigorado o espírito da criança com o estudo da literatura dessa raça forte e conquistadora, da Geometria e da Lógica, estava ela de posse, por assim dizer, do esquadro e do compasso, com que levantasse os sólidos alicerces da sua educação. Em três anos mais, completava-se esse edifício com o estudo das línguas vivas, da Geografia e da História, da Filosofia e da Retórica. (*apud* MENDONÇA, 1960, p.273).

Estudante meio-pensionista do Colégio D. Pedro II, Visconde de Taunay lembrava o ano de 1852, quando inicia os seus estudos nesse educandário. Começava estudando latim na história sagrada de Lhomond¹⁶⁴, que

¹⁶⁴ Duas obras desse autor foram bastante usadas nos colégios brasileiros, “De Virius Illustribus Urbis Romae, a Rômulo ad Augustum”. Paris: V^a J.P. Aillaud, Monlon, livreiros de suas Majestades o Imperador do Brasil e El Rei de Portugal, 1856 [notas de José Inácio Roquete]; e “Epítome Historiae Sacrae”: Rio de Janeiro: Flumine Januário (Ex Typis Laemmert), 1856 (Correta e melhorada por A. Castro Lopes). Charles François Lhomond, compôs essa obra entre 1779-1781, durante largo tempo foi usada nos colégios franceses. Lhomond realiza uma obra didática preocupado em pôr em interação os “aprendizes”, o objeto da aprendizagem, os objetivos. A os mestres cabem a tarefa de decidir o plano de execução. Com o “De Virius”, o texto antigo é submetido a uma transformação que o assemelha a um resumo. A história romana é reduzida a sua parte estreitamente narrativa. Lhomond estima efetivamente que a especificidade da escrita, a que ele chama o “estilo”, tem pouca importância, contanto que o latim permaneça “puro” (BOUQUET, 1997, p.141).

para o autor apesar de toda a simplicidade mais que elementar do “tal Epítome”, dava-lhe um trabalho enorme, provocando por parte de seu pai contínuas recriminações, que se manifestavam por “meio de exclamações de cólera e indignação” (TAUNAY, 1948, p.12).

Desses primeiros dias de estudante do Colégio D. Pedro II, ainda recordava a impressão que causou o professor de latim, ao declarar que não admitia em sala de aula, aluno que não trouxesse diariamente e escrito em caderno especial, todos os significados da lição. “Significados? Perguntava eu aterrado a mim mesmo, que será isto? A propósito dos enigmáticos significados, cheguei a pensar que devia copiar todo o *Magnum Lexicon*, mas como de uma noite para o dia?” (TAUNAY, 1948, p.23-24).

Estudava-se na época, latim, inglês, alemão, grego, princípios de história natural, geografia e “não sei mais o que”. (TAUNAY, 1948, p.21) Quanto aos autores, estudava-se Marcial, Apulêio, Petrônio, Luciano, Racine, Molière, Corneille. As Fábulas de La Fontaine, “então, as sabia às dezenas” (p.67).

Quase ao findar do século XIX, José Maria Bello recordava o seu tempo de estudante interno num Colégio de Recife. Era pelo começo de 1898:

Comecei os primeiros preparativos que levavam às portas de qualquer escola superior. Muito me interessavam os estudos de português, francês, geografia e história; um pouco menos o de inglês. Mas a aritmética e o latim eram a minha tortura. Possivelmente em grande parte pelos métodos bem pouco racionais do ensino. Decorar a Artinha do Padre Pereira e o Epítome de História Sagrada ou descascar sozinho os problemas das frações parecia-me duro castigo (BELLO, 1958, p.23-24).

Sem nomear o professor, Bello lembra que ele:

[...] desviava-nos da segura das declinações e dos verbos para falar-nos um pouco da grandeza de Roma, das conquistas de César, da eloqüência de Cícero e da concisão de Tácito... Despertava-me assim com estas coisas tão ditas e reditas, mas tão novas para mim. (p.24).

Estar inserido num universo permeado de latinidade, fazia parte da vida dos jovens estudantes secundaristas brasileiros. Em cartas enviadas aos

familiares, Artur de Oliveira, interno do Colégio do Caraça, não deixa de comentar: “estamos em férias, há só aula de latim, cosmografia e francês, música e canto há sempre” (CARTA de 17.08.1868; OLIVEIRA, 1936, p.41). Em outra carta (15.11.1868) informa:

Há livros que eu tenho visto, tenho pegado e tenho procurado ler, de três e quatro séculos e, note, lidos e anotados pela maior parte pelo Padre Sipolis. É admirável – grande teólogo-filósofo. É para bem dizer a encarnação da bondade. O Padre Brayda também é bela inteligência e muito amante de música e italiano como o Padre Musci. Resta-nos o Padre Ferreira e o Padre Gonçalves (brasileiro) grandes latinos. O Padre Gonçalves congregado é um latino de tal força que escreveu um poema na mesma língua, o assunto é brasileiro. (OLIVEIRA, 1936, p.56).

E arrematava, afirmando que estudava latim, “porque aqui se ensina perfeitamente”. Língua que seguidamente encaixa nas suas cartas. Relata que não estuda “matemáticas” porque essas aulas são no mesmo dia das de latim e por isso não as pode freqüentar. Acaba optando por assistir as de latim, que é “muito necessário e útil”, para o seu futuro, e para se “matricular na Faculdade de Direito” (OLIVEIRA, 1936, p.67).

Em 1871, o estudante Alberto Coelho da Cunha, recebe carta¹⁶⁵ de um amigo do Recife, que comenta:

Eu vivo num completo marasmo, nada faço, nada escrevo; só me ocupo em ler. Tomei gosto pela literatura antiga. Já cansado dos adultérios, dos crimes, dos enjoativos enredos da nossa literatura contemporânea, procurei um lenitivo do ceticismo, em que me lançavam aquelas leituras, na literatura dos tempos áureos de Roma e Grécia. Até agora só tenho lido historiadores. Li Tácito e estou lendo Plutarco. Achei que Tácito merece o epíteto de ‘ferro em brasa’ do despotismo, que lhe dá Victor Hugo; mas parece-me que aquele grande gênio circunscreveu a sua força na descrição demasiadamente detalhada dos acontecimentos dos reinados de Tibério e Nero os únicos completos.

Plutarco não tem a mesma força nem como historiador nem como filósofo; é menos verídico e mais condescendente. Porém a todos

¹⁶⁵ Essa correspondência foi enviada para Alberto Coelho da Cunha, quando este se encontrava na estância Paraíso, hoje pertencente ao Município de Arroio Grande (Arquivo do autor).

os respeitos transparece o homem de bem e a sua admiração ingênua e mesurada dos grandes caracteres, que contorna, é a mais convincente prova da sua grandeza. Sente-se a gente transportada aos tempos heróicos de Scipiões, dos Catões e Aristides. Escreve-me sempre e conta-me os teus pensamentos. Adeus. Teu amigo, Bertino. Recife, 14.07.1871.

Esse relato exemplifica parte do cotidiano dos jovens estudantes, fossem eles internos, externos ou semi-pensionistas dos Colégios, ou seminaristas das congregações religiosas. A atmosfera cultural estava impregnada da cultura humanista. Tivessem apreço por ela, caso de Artur de Oliveira e Bertino, ou verdadeira ojeriza caso de José Maria Bello. Qualquer um que almejasse uma boa formação, dela não podia escapar. O personagem Eugênio da obra *O Seminarista* (1872), do escritor Bernardo Guimarães, é um exemplo:

[...] a saudade do lar paterno enchiam-lhe de sombra o espírito e o coração para deixarem lugar às fastidiosas lições de gramática latina. O compêndio de Antônio Pereira foi para ele um pesadelo, diante do qual teve de gemer e suar por alguns meses. Lia e relia as páginas da lição a ponto de as esfarelar para conseguir gravar na memória algumas palavras. (p.25). Aquelas definições e classificações tão frias e áridas, aquelas enfiadas enfadonhas de declinações e conjugações, como um bando de morcegos e corujas, recusavam-se obstinadamente a penetrar no cérebro inflamado do adolescente [...]. Se desde o começo lhe tivessem posto nas mãos o livro dos *Tristes* de Ovídio, ou as *Éclogas* de Virgílio, talvez aquela calma impressionável e apaixonada se tivesse mais depressa congado com o latim. (p.26). Eugênio já tinha entrado para a 3ª classe de latim, e começando a traduzir o livro dos *Tristes* de Ovídio e as *Éclogas* de Virgílio sentiu-se tomado de um vivo gosto pela poesia. (GUIMARÃES, 1999, p.27-28).

3.2.1 Os EXERCÍCIOS ESCOLARES

Dos diversos componentes de uma disciplina escolar, para além da exposição feita pelo professor, encontra-se o manual escolar, repositório de todo um saber institucionalizado. Componente indispensável para estudarmos as disciplinas escolares, haja visto que no Brasil do século XIX, particularmente das primeiras décadas poucos cadernos escolares sobreviveram ao tempo. Muitas vezes por falta

de um material adequando a cópia (falta de cadernos) os alunos tomavam notas em seus livros.

Se os conteúdos explícitos constituem o eixo central da disciplina ensinada, lembra Chervel, o exercício é a contrapartida quase indispensável.

Conteúdos explícitos e baterias de exercícios constituem então o núcleo da disciplina. Dois outros elementos vêm se acrescentar aí, todos os dois essenciais ao bom funcionamento, e, aliás, intimamente ligados aos precedentes. Nada se passaria em aula se o aluno não demonstrasse um gosto, uma tendência, disposições para os conteúdos e os exercícios que se lhe propõe. As práticas da motivação e da incitação ao estudo são uma constante na história dos ensinamentos. (1990, p.205).

Acompanhando Chervel (1998), podemos compreender que o princípio maior do sistema de estudos no século XIX, é que os deveres escritos de toda a escolaridade preparam o aluno para as composições latinas, tanto em prosa, como em verso, e para o discurso em língua nacional na classe de retórica. O contexto brasileiro era similar ao do francês. De acordo com Chervel (1998, p.59), a tradução latina, que levou tempo para generalizar-se no século XVIII, é agora um exercício comum em todas as classes, da sexta até a última (de retórica). A versão latina começa no sexto ano e só é abandonada no decurso do segundo ano para dar lugar à composição latina em prosa, narração no segundo ano, discurso no ano seguinte. No quarto ano, começa os exercícios de versificação, prelúdio aos versos latinos do terceiro, do segundo ano e da classe de retórica. Toda uma prática passa a imperar em sala de aula. Assim, todo dever entregue ao professor é uma “cópia”, isto é, a reprodução exata numa folha, de um texto escrito no caderno, ao professor cabe a tarefa de verificar a “autenticidade” da tradução. Em 1872, na França, a dissertação ocupa um lugar essencial nos trabalhos dos alunos de retórica, provavelmente em igualdade com o discurso.

No século XIX, como no XX, o estudo escolar dos textos latinos e gregos fundamenta-se em dois tipos de exercícios: o autor ou a antologia que se estuda na classe continuamente, e cujo trecho a estudar é “preparado” pelo aluno; e o texto curto e destacado, em princípio, de todo contexto, que constitui o objeto da “tradução”. No século XIX, a tradução, seja latina ou grega, é ditada pelo

mestre, ou pelo examinador, nos exames e nos concursos. (CHERVEL, 1998, p.71).

Observando o Regulamento de 1872, o artigo 43º determinava: “A prova escrita dos exames de línguas consistirá na escritura de trechos dos autores clássicos latinos, franceses, ingleses e alemães, ditados por um dos examinadores, e de uma versão de trechos portugueses para cada uma dessas línguas”.

Um dos materiais mais difíceis de localizar são os exercícios (tradução) feitos pelos alunos. Mesmo a realidade francesa tão estudada apresenta lacunas. O que dizer então do contexto brasileiro. Que se sabe, e que se pode saber, pergunta Chervel (1998, p.77), da prática da tradução latina nas classes dos estabelecimentos secundários do século XIX?

Nas épocas antigas, em que triunfam as humanidades clássicas, e até na segunda metade do século XIX, o que interessa aos mestres na tradução latina, é muito mais o francês que o latim. As coisas mudarão a seguir, veremos. Mas a própria criação do exercício escrito de tradução responde a despeito de suas origens a uma necessidade completamente diferente, da verificação da compreensão do aluno: a tradução feita em aula, que se chama, até o século XIX, a “explicação”, é bastante suficiente. As traduções [...] são um excelente exercício de estilo [...], elas servem para ensinar a precisão e a elegância; elas dão o sentimento delicado de nuances que, de outra forma, escapariam. (CHERVEL, 1998, p.78-79).

Embora a raridade, foi possível localizar dois exemplares de textos latinos, com diversas anotações de alunos. O primeiro livro, “De Bello Gallico”, de Júlio César, editado em Berlim (1855), exemplar bastante castigado, pertenceu ao aluno Georg Maier, durante os anos de 1872, 1873 e 1874. O texto é dividido por Livros (Commentarius), no total são oito livros, o que no caso, compreendia todo o “De Bello Gallico”; cada livro por sua vez era dividido em unidades menores, os pontos (ou capítulos), estes também possuem subdivisões, indicadas por número nas margens; ao pé de página diversas notas explicativas. Ao final do volume um registro dos nomes geográficos. Esse modelo visava tornar facilmente compreensível para o aluno, que parte ou partes do texto estavam sendo trabalhadas. Assim, torna-se compreensível entender o programa, por exemplo,

do Colégio Pedro II, quando arrola para o Quarto Ano de Latim: César “de Bello Gallico, Liv. 1º (1. p.2 Cap.1;2. p.2 Cap.2;3. p.3 Cap.3. etc.) (PROGRAMA de 1850 *apud* VECHIA e LORENZ, 1998, p.18).

Procuramos transcrever com a maior fidelidade possível a escrita do aluno, nem sempre foi possível entender tudo, principalmente as partes em latim. Qualquer erro ou transcrição equivocada a culpa é nossa. As estrofes foram transcritas o mais aproximado das anotações.

Pode-se perceber por diversas notas, que provavelmente é um aluno que se encontra no segundo ano de latim (momento em que, geralmente, começava a estudar o texto de César). Diversas lições são elaboradas: a 1ª lição, trata do Livro I-1 (*Líber Primus*), em folha solta o aluno arrola diversos tempos verbais: *Veninet* (perfeito do conjuntivo, 3ª pessoa do sing.), de *Venio – veni – ventum – us – venire – 4ª conj.* *Sunt* (presente do indicativo, 3ª pessoa do plural), *Sum – fui – esse*, verbo auxiliar. *Dicerent* (imperfeito do conjunt. 3ª pessoa do plural), *Dico – dixi – ditum – us – dicere – 3ª conj.* *Consensísse* (infinitivo do perfeito), de *Consentio – consensi – consensum – us consentire – 4ª conj.*etc.etc.

Logo, vem escrito em latim, os primeiros parágrafos do “De Bello Gallico”. A seguir, transcrevemos apenas o primeiro:

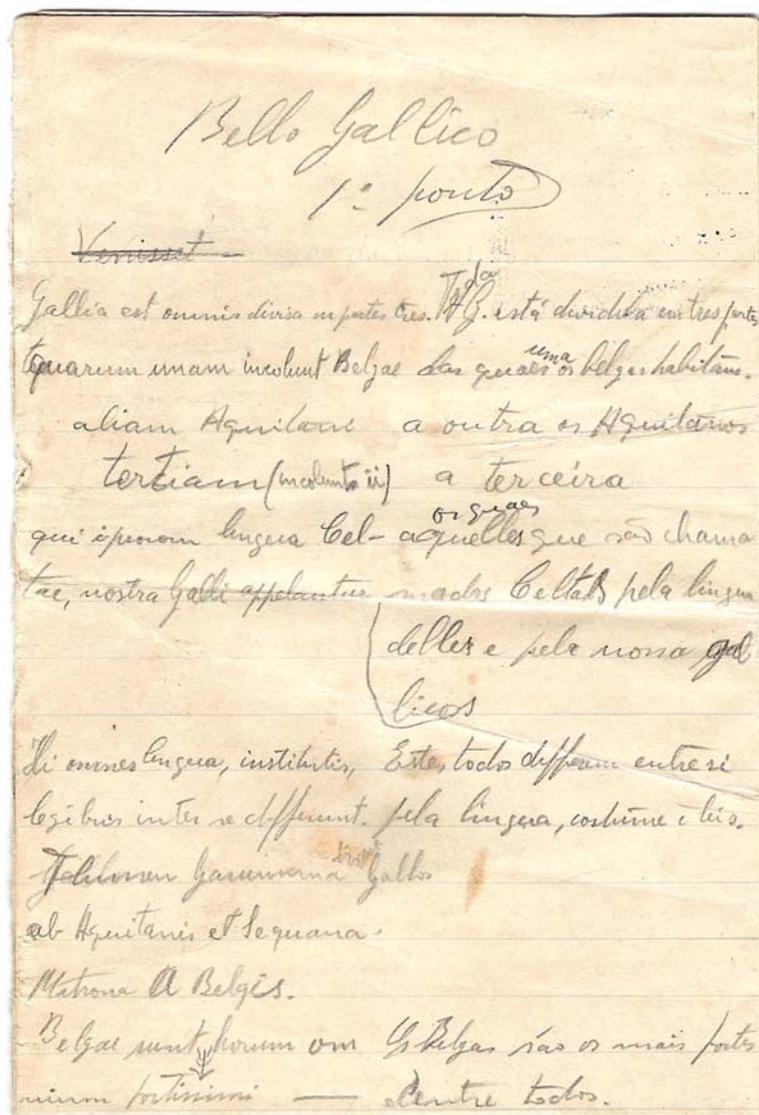


Figura 40: Exercícios escolares (Bello Gallico)

Fonte: Arquivo do autor.

Gallia est omnis divisa in partes tres (Toda G. está dividida em três partes)
quarum unam incolunt Belgae (das quais uma os belgas habitam)
aliam Aquitani (a outra os Aquitanos)
tertiam (incolunto ü) (a terceira)
qui ipsorum língua Celtae (aqueles que são chamados Celtas pela língua deles)
nostra Galli appelantur. (e pela nossa Gallicos)¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Para um quadro comparativo, veja-se: A Gália toda está dividida em três partes, das quais os belgas habitam uma outra (habitam) os aquitanos, a terceira (habitam) os que na língua deles próprios são chamados celtas, em a nossa gauleses. (LODEIRO, 1962).

Acompanhando o estudo desenvolvido, percebe-se toda uma didática implícita. Nessa etapa, certamente já tendo dominado os rudimentos do latim, os alunos estudam os tempos verbais e as quatro conjugações. A conjugação do verbo “Sum” (Ser) é básica. Da mesma forma, deve-se saber conjugar no modo indicativo, imperativo, conjuntivo e infinitivo. Esse tipo de exercício constituía-se em rotina na vida dos alunos. Conforme o programa: “continuação da gramática; estudo mais desenvolvido da sintaxe; regras relativas à composição; tradução mais difícil. Pela indicação dos programas, elas iniciavam-se por Eutrópio, Severo Sulpício e, eventualmente, por Lhomond. Neste caso, o aluno já está trabalhando com os textos de Júlio César, de quem as seletas fazem a seguinte advertência: “o estilo deste é tênue e ródio, revestido todo de uma rara formosura natural. As suas palavras são próprias, todas puras, claras, e elegantes” (SELECTA, Vol.2, 1866, p.42). Nesse nível de conhecimento, os textos de Júlio César são ideais para estudar a sintaxe, ou seja, o uso adequado das palavras enquanto elementos de uma frase, as suas relações de concordância, de subordinação e de ordem.

Entre as diversas anotações deixadas no livro (é possível que outras tenham se perdido), o aluno trabalhou do “Líber Primus”, os seguintes pontos: 1º Ponto (Descrição da Gália); 2º Ponto (A expansão dos Helvécios); 3º Ponto (A Guerra contra Orgetorigis); 4ª Ponto (O Julgamento de Orgetorigis); 7º Ponto (Passagem pelo território dos alóbrogos); 9º Ponto (Passagem pelo território dos séquanos); 15º Ponto (O Encontro de cavalaria entre os dois exércitos inimigos). Do “Líber Secundus” o seguinte ponto: 1º Ponto (A Conspiração dos Belgas).

A seguir, reproduzimos partes do livro, assim como os trechos escritos com a tradução paralela:

Cum esset Caesar in citeriore Gália, ita uti supra demonstravimus, crebi ad cum rumores afferebantur, litterisque item Labieni certior fiebat omnes Belgas, quam tertiam esse Galliae partem dixeramus, contra populum Romanum coniurare obsidesque inter se dare. Coniurandi has esse causas: primum quod vererentur, ne omni pacata Gallia...

Estando César nos quartéis de inverno na Gália, assim como dissemos acima, chegavam-lhe notícias anunciando e também era informado por cartas de Labieno que todos os belgas, que tinham dito serem a terça parte da Gallia, e davam-se reféns, as causas

d'elles de se coligarem eram estas. Primeiro, porque temiam que o nosso exército fosse levado contra elles, submetida toda a Gallia... (Trecho do Bello Gallico traduzido pelo aluno).

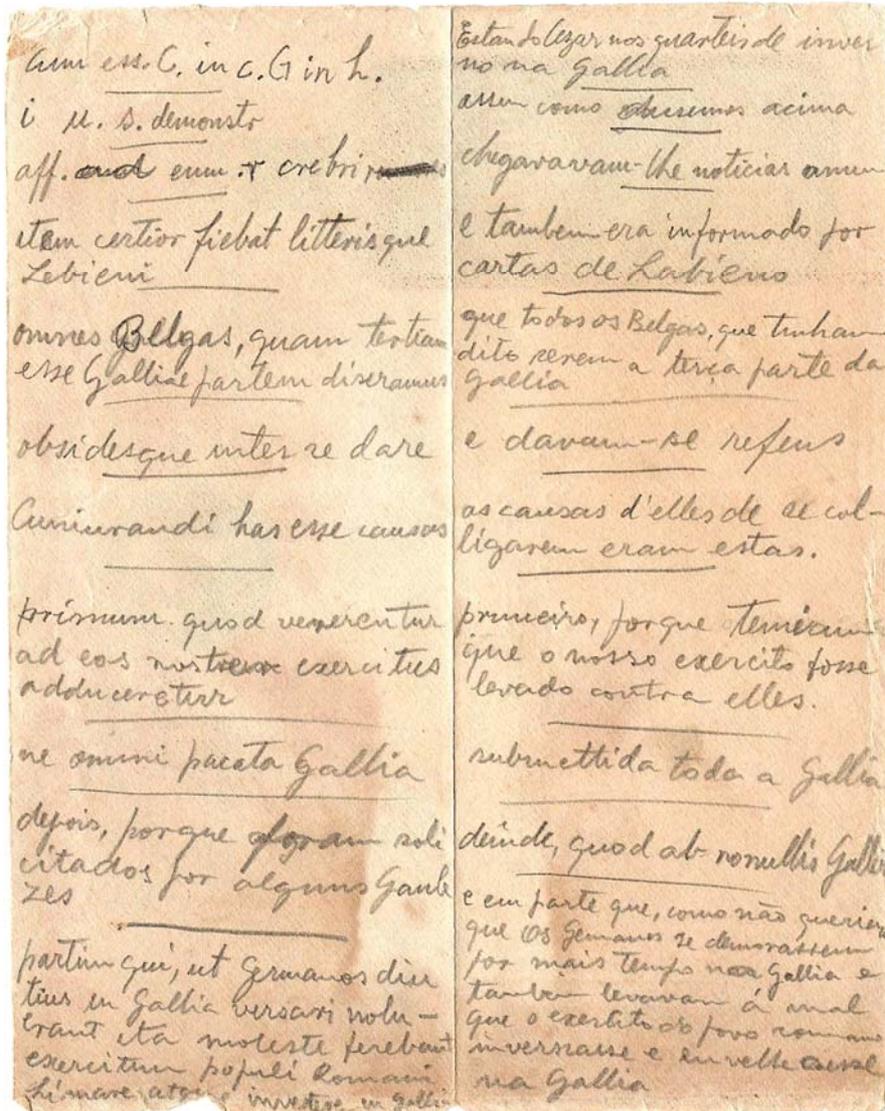


Figura 41: Exercícios escolares (Bello Gallico)

Fonte: Arquivo do autor.

O segundo livro localizado: “Q. Horatii Flacci Carmina Expurgata”¹⁶⁷, (Tomo I e II. Paris: Belhate; Rio de Janeiro: B.L.Garnier) pertenceu ao aluno Fortunato de Souza Carvalho (Colégio de Congonhas do Campo), sem data, e

¹⁶⁷ O primeiro nome foi escrito em tinta, com uma caligrafia extremamente elegante; o segundo nome, também escrito com tinta, embora bem escrito, não atinge a qualidade do primeiro.

depois a Francisco de Abreu Mafra (Seminário de Mariana), 4 de abril de 1894. Ambos os volumes são fartamente anotados. Duas espécies de anotações no livro são perceptíveis. A primeira, são pequenos pedaços de papel colados entre as páginas, e descrevem toda estrutura métrica dos versos (Odes)¹⁶⁸, escritos em tinta, com bela letra que acredita-se seriam notas de Fortunato de Souza Carvalho. O segundo tipo de anotações é feito à lápis, no corpo do texto. É possível perceber nuances dessas anotações, uma delas é de tipo maior, escrita bem elaborada, e em geral nos espaços em branco do texto (margens), o que permite aventar serem do aluno Fortunato de Souza Carvalho. As outras anotações, feitas logo abaixo das palavras latinas, ou ao lado das mesmas, escritas com uma letra pequena, são possivelmente do segundo proprietário.

O Tomo I (360 págs.) está dividido em diversos livros: “Odarum”: *Líber Primus*, *Secundus*, *Tertius* (p.11-249), cada um deles contendo diversas Odes, todas as páginas estão profusamente anotadas. Nesse tomo consta: “Epodon” (p.250-306), apenas a primeira página contém anotações; “De Arte Poética” (p.307-360), as três primeiras páginas contam com anotações. O Tomo II (345 págs.) está dividido em “Satyrarum”: *Líber Primus* e *Secundus* (p.3-186), embora contenha anotações, são mais esparsas e menores; e o “Epistolarum”: *Líber Primus* e *Secundus* (p.198-345), do mesmo modo que as Odes do Tomo I é todo anotado.

Reproduzimos a seguir, algumas das páginas do texto em questão:

¹⁶⁸ Exemplo: Na Ode XVI “Utendum vino, sed moderatè ac sobriè”, o aluno escreve ao pé de página, toda a estrutura métrica do verso: “Monocolos. Os versos são: *Chori*, *Alcaie*, *Pentametro Achata*. Os pés são: 1º sp; 2º, 3º e 4º *choriam*; o 5º *perri* ou *iâmbico*. (Horácio, Vol.1, p. 54). Em seu Manual de Latim Coruja (1866) dedica um capítulo, Parte Terceira (Da Prosódia) onde trata: figuras de dicção; da cesura; dos pés; do verso (p.62-74). Quase todos os exemplos citados por Coruja, quanto aos pés e tipo de verso, tem Horácio como modelo.

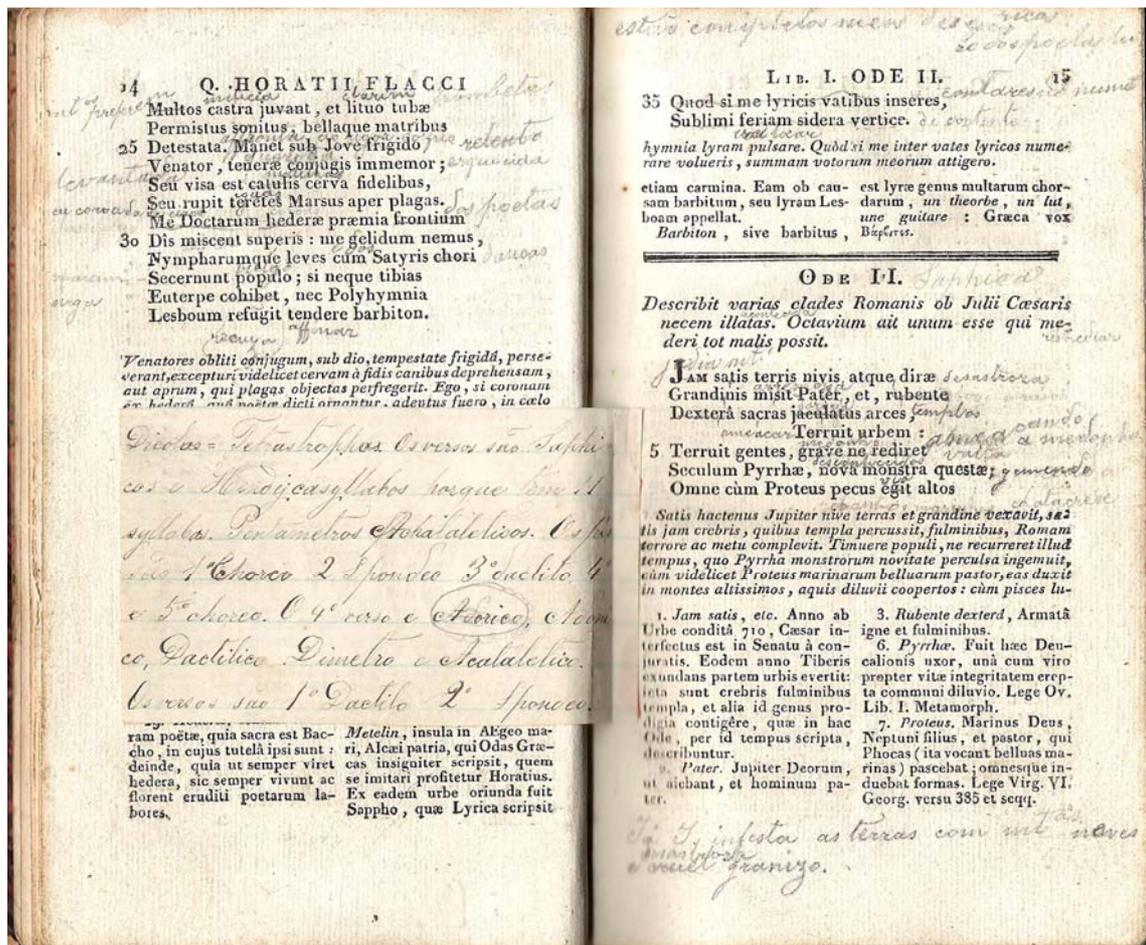


Figura 42: Horácio. Livro I. Ode II, p. 15

Fonte: Arquivo do autor.

Ode II¹⁶⁹

Jam satis terris nivis atque dirae (Já Júpiter infesta as terras)

Grandinis misit Pater, et, rubente (com muitas neves e desastroso granizo).

Dexterâ sacras jaculatus arces, (arremessando jorra templos

Terruit urbem: (ameaçando)

Terruit gentes, grave ne rediret (medonho o medo)

Seculum Pyrrhae, nova mostra questae; (desconhecido volta gemendo)

Omne cùm Proteus pecus egit altos

¹⁶⁹ Com caráter comparativo, transcreveremos a tradução de Bento Prado de Almeida Ferraz. Júpiter já mandou à terra muito de neve e da maléfica saraiva, e destra rubente, altos templos fere, Roma aterrando. As nações apavora, com medo da volta ao século de Pirra, quando o gado de Proteu galga, atrevido, altas montanhas. In: Horácio: Odes e Epodos. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.13.

É provável que algumas expressões ou palavras fossem do conhecimento do aluno. Por exemplo: “Seculum Pyrrhae” (Século de Pirra); ou a última estrofe: “Omne cūm Proteus pecus egit altos” (O gado de Proteu as altas montanhas sobe)¹⁷⁰. E assim, sucessivamente, termos e expressões que certamente eram trabalhados em aula, levando muitas vezes ao aluno não anotar a tradução ou significado, afinal para ele era compreensível. Mesmo para aqueles que nunca estudaram latim, o termo “pecus” significa gado, daí os derivativos, pecúlio, pecuária, etc.

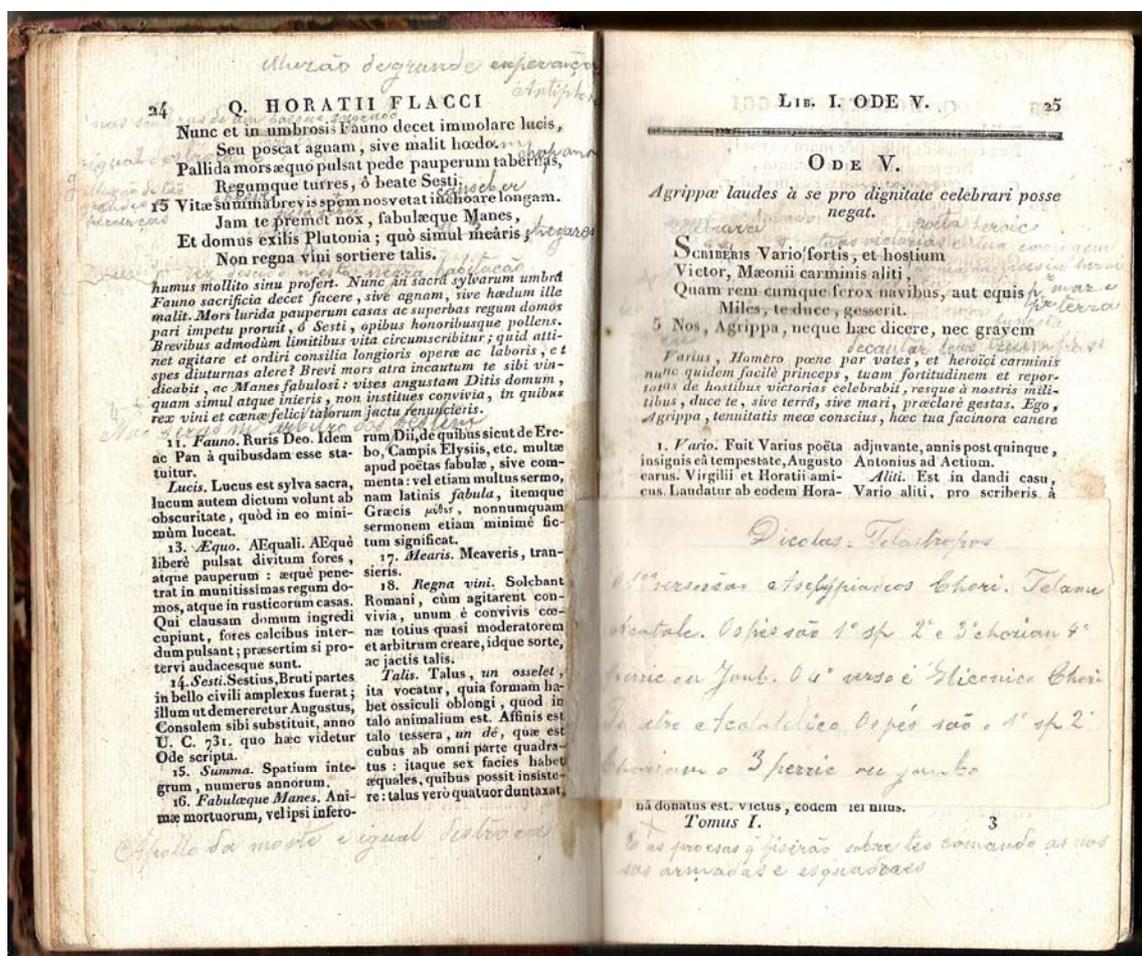


Figura 43: Horácio. Livro I. Ode V, p. 25.

Fonte: Arquivo pessoal.

¹⁷⁰ Para a compreensão de alguns termos, consultamos: CABRAL, Manuel de Pina. *Magnum Lexicon Latinum et Lusitanum*. Lisboa: Typographia Régia. 4ª edição, 1833. [Dicionário indicado para uso dos alunos do Colégio Pedro II]. Ainda: AZEVEDO, Fernando de. *Pequeno Dicionário Latino-português*. 5ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954; CARO, Herbert; BOTTARI, Maximiliano; GOMÊS, Francisco Casado. *Dicionário Escolar Português-Latino*. 3ª edição. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1952.

Ode V¹⁷¹

Scriberis Vario fortis, et hostium (Celebrará Vario tuas vitórias e tua coragem)

Victor, Maeonii carminis aliti (Águia da poesia, herói, por mar e por terra)

Quam rem cum que ferox navibus, aut equis (E as proezas que fizeram sobre teu)

Miles, te duce, gesserit. (comando as nossas armadas e esquadrões)

Nos, Agrippa, neque haec dicere, nec gravem (Nós, Agripa, decantar teus feitos)

Pelidae stomachum cedere nescii

(Estes grandes assuntos amedrontaram minha fraqueza).

Na parte relativa ao “Epostolarum”, diversas sentenças são traduzidas, entre outras selecionamos algumas: “O que ocupo agora é a indagação, a verdade é dever do homem” (p.200); “Reinas em paz e viva feliz” (p.211); “Eu sou de opinião que cada um enxerga aquela arte que sabe” (p.260); “Para o cavalo o freio é que fala e a boca que ouve” (p.262); “Uma coisa é pedir com modéstia e outra é pedir com imprudência” (p.275); “Repare o que debes dizer e com quem falas a respeito de qualquer pessoa” (p.282); “A palavra proferida não volta atrás” (p.283); etc., etc. A utilização dos textos da literatura latina em sala de aula, dava lugar a práticas de ensino e a exercícios cuja análise tornar-se fundamental para o historiador da educação. Para além dos planos de estudo, dos programas de autores e dos tratados de pedagogia, alerta Chervel e Compère (1997), estão a adoção ou a criação, pelos mestres, desses métodos de trabalhos, as modificações que eles sofrem. Que partes são traduzidas? De que forma? Qual discurso é produzido? A especificidade de uma disciplina não reside unicamente em seus conteúdos, mas também em suas finalidades.

¹⁷¹ Tradução de Bento Prado de Almeida Ferraz. Dos inimigos vencedor valente, serás cantado pelo ilustre Vário, águia chamado do meônio canto, pelos feitos de intrépidos soldados, terrestres e marítimas façanhas, vitórias ganhas sob o teu comando. Fracos que somos para os grandes feitos, não tentamos, Agripa, celebrar essas tuas vitórias excelentes (*Op. cit.* p.27).

Esses textos produzidos na Europa, na segunda metade do século XIX, começam a circular nos colégios brasileiros, os próprios programas indicam as edições que devem ser usadas, tais como: “edições de Leipzig”; ou “edições para os colégios franceses”; ou as “Seletas editadas em Paris”, mas voltadas aos estudantes de Portugal e Brasil. Diversas dessas obras foram usadas nos Seminários, Colégios e Liceus brasileiros. Na tentativa de preencher uma lacuna sobre o uso dos manuais no século XIX, elaboramos quadros dos manuais usados no Liceu. Essa tarefa nem sempre foi fácil, pois os programas indicam geralmente apenas o nome do autor ou da obra. O acervo pessoal foi fundamental para dirimir e completar essas lacunas, da mesma forma o acervo da Biblioteca Rio-Grandense (Rio Grande) ajudou-nos a esclarecer dúvidas. Mesmo assim, não deixamos de consultar os catálogos de livrarias¹⁷² e as contracapas dos livros didáticos. Alguns livros serviram de estímulo ou apoio para esse levantamento¹⁷³.

¹⁷² Catálogo da Livraria B.L.Garnier. Anexo ao livro de “Tacite”: Les Auteurs Latins. Paris: Librairie de L. Hachette et Cia. 1854. 35 páginas. Boletim Bibliográfico: livros selecionados portugueses e estrangeiros dos séculos XVI a XX. Américo P. Marques Livreiro-Antiquário. Lisboa, 1972.

¹⁷³ Os seguintes autores foram fundamentais: Blake (1883); Moraes e Berrien (1949); Moraes (1998); Coelho (1976); Hallewell (1985); Martins (1992, 1996); Vechia e Lorenz (1998); Tambara (2003); Machado (2003).

Quadro 24

Textos indicados para o estudo do Latim

Autor	Título	Edição	Ano	Programa	Observação
Antônio Pereira de Figueiredo	Novo Método da Gramática Latina	Paris: V ^a J. P. Aillaud, Monlon	1860	1851, 1859, 1872	10 ^o edição. Revista e corrigida por J. I. Roquette
Antônio Álvares Pereira Coruja	Manual dos Estudantes de Latim	Rio de Janeiro: Tipografia de João Inácio da Silva	1866	1859, 1872	5 ^o edição.
Padre Antônio Rodrigues Dantas	Sintaxe Latina	?	?	1859, 1872	Não foi possível localizar um exemplar.
Cornélio Nepos	De Vita Excellentium Imperatorum	Paris: Librairie L. Hachette et C ^o	1854	1851, 1859, 1870, 1872	Também era usada a edição revista e emendada por J. I. Roquette.
Phedro	Fabularum	Paris: V ^a J. P. Aillaud, Monlon	1856	1851, 1859, 1870	Nova Edição publicada com várias notas em português por J. I. Roquette.
Eutrópio	História do Império Romano	Paris: Apud: V ^a J. P. Aillaud, Guillard	1866	1870, 1872	Selecta Latini Sermonis (Pars Primus).
Tito Lívio	Res Memorabiles	Paris; Lisboa: Aillaud & Cia	s/d	1851, 1859, 1870, 1872	11 ^a edição. Notas de J. I. Roquette. Também pelas Seletas.
Tácito	Anais	Paris: Librairie de L. Hachette et C ^o	1854	1859, 1870, 1872	Coleção "Les Auteurs Latins". Também pelas Seletas.
Cícero	Diversos textos	Paris: Apud: V ^a J. P. Aillaud, Guillard	1866	1859, 1870, 1872	Selecta Latini Sermonis (Pars Quarta).
César	De Bello Gallico	Berlin: Weidmann sche Buchhandlung	1855	1859, 1870, 1872	Também era usada a edição anotada por Joaquim Freire de Macedo, da Aillaud & Cia.
Salústio	Guerra Catilinária	Paris: Apud: : V ^a J. P. Aillaud, Guillard	1866	1859, 1872	Selecta Latini Sermonis (Pars Seconde), 1866.
Virgílio	Éclogas e os VI primeiros livros da Eneida	Paris: Librairie de L. Hachette et C ^o	1855	1851, 1859, 1870, 1872	Organizada por L. Quicherat.
Horácio	Odes e Arte Poética	Paris: Apud: V ^a J. P. Aillaud, Monlon	1860	1851, 1859, 1870, 1872	Também era usada a edição de: Paris: Belhate e Rio de Janeiro: B.L. Garnier.
Ovídio	Morceaux Choisis des Métamorphoses	Paris: Librairie de L. Hachette et C ^o	1858	1859, 1870	Também era usado a "Selecta Latini Sermonis" (Pars Sexta), 1867.
Ovídio	Les Tristes	Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs	1861	1872	Também era usado a "Selecta Latini Sermonis" (Pars Sexta), 1867.
Sulpício Severo	Sacrae Historiae	Paris: Apud: : V ^a J. P. Aillaud, Guillard	1866	1872	Selecta Latini Sermonis (Pars Primus)
Terêncio		Paris: Apud: : V ^a J. P. Aillaud, Guillard	1867	1870	Selecta Latini Sermonis (Pars Quinta)
Juvenal	Sátiras	Paris: Apud: V ^a J. P. Aillaud, Guillard	1867	1872	Selecta Latini Sermonis (Pars Sexta), 1867.

3.3. O ENSINO DAS LÍNGUAS MODERNAS

Parte essencial da boa formação, o estudo das línguas modernas compunha, junto com o ensino do latim, da história e geografia, assim como da filosofia, retórica e literatura, a base “humanista” que os estudantes da época não podiam prescindir.

Desde o primeiro programa de 1846, onde o francês e o inglês estão presentes, até o último de 1872, que incorpora o alemão, o Liceu D. Afonso, como o Ateneu Rio-Grandense, sempre tiveram uma carga horária bastante elevada para essas “disciplinas-saber”.

O Programa de 1846, com duração de seis anos, estabelecia: 2º ano: francês, 5 lições por semana; 3º ano: francês, 3 lições por semana; inglês, 5 lições; 4º ano: francês, 2 lições; inglês 3 lições; 5º ano: inglês, 1 lição.

Por sua vez, o de 1851, além do francês e inglês, estabelecia o alemão. Esse regulamento não esclarece a carga horária. O Regulamento de 1857 determinava o ensino de francês no 1º ano, com aulas de duração de uma hora, todos os dias letivos¹⁷⁴. No 2º ano: francês, segunda, terça e sexta; inglês: segunda, quarta e sábado; 3º ano: francês, terça e sexta; inglês, segunda, quarta e sábado; 4º ano: inglês, terça e sexta. Ao longo dos quatro anos de curso existe uma leve proeminência do francês em relação ao inglês. O primeiro na grade curricular ocupa 10 horas aulas semanais, ao longo dos quatro anos; o inglês ocupa 8 horas aulas semanais, no mesmo período.

Pela reformulação feita em 1859, além do francês e do inglês, acrescenta-se o ensino do alemão. O curso passa de quatro anos para seis anos, ficando assim distribuídas essas disciplinas: 1º ano: francês e alemão; 2º ano: francês, alemão e inglês; 3º ano: francês, alemão e inglês; 4º ano: francês, alemão e inglês; 5º ano: francês, alemão e inglês; 6º ano: francês, alemão e inglês. Nesse novo currículo, o ensino de alemão ganha um enorme espaço, ficando equiparado ao francês e ambos com carga horária superior ao do inglês. Com certeza o forte pronunciamento do Presidente da Província, Ângelo Moniz da Silva Ferraz, deve ter influenciado as modificações no quadro das disciplinas e a

¹⁷⁴ No Liceu de Porto Alegre, como em diversos Colégios no século XIX, quinta-feira era considerado dia não letivo.

valorização do alemão, pois defende: “A necessidade de uma cadeira de língua alemã, em uma Província onde a emigração alemã tem feito e vai fazendo tantos progressos é evidente” (RPP, 1858, p.76).

O novo Plano de Estudos de 1870, mantém um equilíbrio dessas três línguas. Com duração de cinco anos, o curso o ensino do francês no 1º, 2º e 3º ano; do inglês no 2º, 3º e 4º ano; do alemão no 3º, 4º e 5º ano. Com três anos para cada língua, um equilíbrio em absoluto.

Por fim, o Regulamento de 1872, com quatro anos de duração, determinava: 1º ano: francês; 2º ano: francês e inglês; 3º ano: francês, inglês e alemão; 4º ano: alemão. Nesse novo programa o francês reassume uma leve hegemonia.

3.3.1. O ENSINO DO FRANCÊS

Das três línguas ministradas durante o funcionamento do Liceu, o francês teve sempre um papel relevante, apenas nos regulamentos de 1859 e de 1870, o ensino de alemão teve o mesmo espaço. O inglês embora importante, jamais ameaçou a supremacia do francês.

Em regra, iniciava-se o estudo pela gramática, procurando por meio dela compreender especialmente a formação do plural dos nomes, do feminino dos adjetivos, conjugação dos verbos regulares e irregulares, regras de sintaxe. Dominada essa etapa, começava a tradução e composição de textos considerados mais fáceis. No segundo ano, continuava-se a estudar gramática, a leitura era agora bastante exercitada, fazia-se tradução de prosa e composição mais difícil, além de exercícios de conversação. O terceiro ano era basicamente igual. Por fim, a última etapa do francês, além de desenvolver essas habilidades, procurava aperfeiçoar os alunos na tradução dos autores clássicos mais difíceis, bem como a construção de discursos, narrações e conversa.

Quanto ao conteúdo e livros didáticos para o ensino de francês, o Regulamento de 1851, estabelecia: Gramática Francesa de L. A. Burgain¹⁷⁵; “Les Aventures de Télémaque”; Racine, Theatre.

Para o estudo da gramática era indicado a de Burgain este adiantava que: “tive a fortuna de merecer a aprovação de vários professores distintos desta Corte que já adotaram o Novo Método”. Em relação ao estudo da gramática, considerava vantajoso o uso de exercícios “mnemotécnicos” sobre os verbos auxiliares, desse modo, “me sugeriram a idéia de dar outros iguais sobre as quatro conjugações regulares, e assim o fiz”. Para a tradução do francês para o português, três obras recomendava: “Télémaque”, “Paul et Virginie”, e “Fables de LaFontaine”.

Sendo o Télémaque muito extenso, nas lições particulares, em que se lê e traduz muito menos que nas lições em comum, faço traduzir unicamente os livros mais interessantes, suprimindo os livros 4º, 6º, 10º, 11º, 12º, 13º, 21º, 22º, 23º e 24º. Paul et Virginie, sendo pequeno e interessante do princípio até o fim, dá-se todo.

Enquanto as Fables de LaFontaine, eu suprimo: do livro I, as fábulas: 11, 12, 14, 20, 21. Do livro II, as fábulas: 1, 13, 18, 20. Do livro III, as fábulas: 8, 10, 12, 15. Do livro IV, a fábula: 19. Do livro V, a fábula 07. Do livro VI, as fábulas 1, 3, 4, 20. Do livro VII, as fábulas 15, 17, 18. Do livro VIII, as fábulas 05, 16, 18, 20, 24, 26. Do livro IX, as fábulas 6, 7, 11, 12. Do livro X, as fábulas 1, 7, 15. Do livro XI, as fábulas 2, 9. Do livro XII, as fábulas 7, 8, 19, 23, 25. (BURGAIN, 1849, p.VII).

¹⁷⁵ Luiz Antônio Burgain, nasceu em Havre na França em 1812, falecendo na cidade do Rio de Janeiro em 1876. Veio cedo para o Brasil, aqui lecionou francês, geografia e história (BLAKE, 1899, p.348). Sua gramática era: Novo Método Prático e Teórico da Língua Francesa ou Arte Fácil de aprender com perfeição e em pouco tempo a falar, traduzir e escrever o francês. Obra em dois volumes, editada pela Editora E. H. Laemmert, com 1ª edição em 1849, e 2ª edição em 1853.

TÉLÉMAQUE, LIVRE I.

TELEMACO, LIVRO I.

TRADUCTION INTERLINÉAIRE.

TRADUÇÃO INTERLINEAR.

J'étais parti d'Ithaque pour aller demander aux
Eu tinha partido d'Ithaca para ir indagar dos
autres rois revenus du siège de Troie des nouvelles
outros reis vindos do cerco de Troia noticias
de mon père. Les amants de ma mère Pénélope furent
de meu pai. Os amantes de minha mãe Penelope ficarão
surpris de mon départ : j'avais pris soin de le leur
admirados da minha partida : que eu tive cuidado de
cacher, connaissant leur perfidie. Néstor, que je vis
occultar-lhes, conhecendo sua perfidia. Nestor, que eu vi
à Pylos, ni Ménélas, qui me reçut avec amitié dans
em Pylos, nem Menelau, que me recebeu amigavelmente em
Lacédémone, ne purent m'apprendre si mon père
Lacedemonia, poderão certificar-me se meu pai
était encore en vie. Lassé de vivre toujours en sus-
era inda vivo. Cansado de viver sempre em sus-
pens et dans l'incertitude, je me résolu d'aller dans
pensão e incerteza, resolvi ir
la Sicile, où j'avais ouï dire que mon père avait été
à Sicilia, onde tinha ouvido dizer que meu pai fora
jeté par les vents. Mais le sage Mentor, que vous
lançado pelos ventos. Mas o sabio Mentor, que
voyez: si présent, s'opposait à ce téméraire dessein :
védes aqui presente, oppunha-se a esse temerario desgnio :

Figura 44: Exercícios de tradução

Fonte: Gramática da Língua Francesa de José da Fonseca, 1838 (Biblioteca Rio-Grandense).

Pela sua experiência de professor, Burgain justificava essas supressões, por em parte adequar-se ao gosto dos discípulos, “para que não se aborreçam e desanimem, nunca se lhes deve fazer ler ou traduzir coisas que lhes sejam enfadonhas”. Caso sejam alunos que tenham que fazer exame de francês, “faço-lhes estudar todo o Télémaque, visto que os exames são geralmente feitos por essa obra (julgo que nunca o deveriam ser por outra)” (BURGAIN, 1849, p.VII).

De maneira semelhante, José da Fonseca, no prólogo de “Aventuras de Telêmaco, filho de Ulisses, compendiadas para uso dos meninos”, justificava a supressão de alguns trechos:

O Telêmaco do imortal Fenélon, contem alguns trechos que não conveem a meninos, e o seu tecido mythologico excede-lhe a intelligência. Assentei pois, que um simples extracto d’esta obra, ser-lhes-hia summamente agradável, tanto por sua pura moral, como pela variedade dos successos. Se eu conseguir recreiar algumas horas os meus leiroresinhos, dar-me-hei por satisfeito do meu trabalho. (FONSECA, 1854).

Quanto a Racine, no geral, os textos mais usados eram: “Athalie” e “Phedra”. Deste último, Taunay recordava quando Theramenes narra a clássica morte de Hipólito.

O monstro marinho enviado por Netuno para atender às preces imprudentes do Teseu e dar cabo da existência do desgraçado mancebo, é trazido por uma onda, que recua espavorida, formosa apropriação do movimento natural de avanço e recuo da vaga. “L’onde qui l’apporta, recule épouvantée”. (1948, p.58).

Recordando de sua juventude, Taunay relata que seu pai lembrava de cor trechos inteiros de Boileau, Molière, Racine e Corneille. As Fábulas de La Fontaine, “então, as sabia às dezenas e lhes dava incomparável graça e vida, modulando a voz do modo mais justo e expressivo para indicar os diálogos” (1948, p.67).

Também Bello guardava na memória seus tempos de interno, onde nas aulas de francês seu velho professor além de declamar trechos dos Mártires e de Atala de Chateaubriand, “citava-nos também como perfeito modelo da prosa a doce cadência dos primeiros períodos de Telêmaco, de Fénelon: “Calipso ne pouvait pas se consoler du départ d’Ulisses” (1958, p.24).

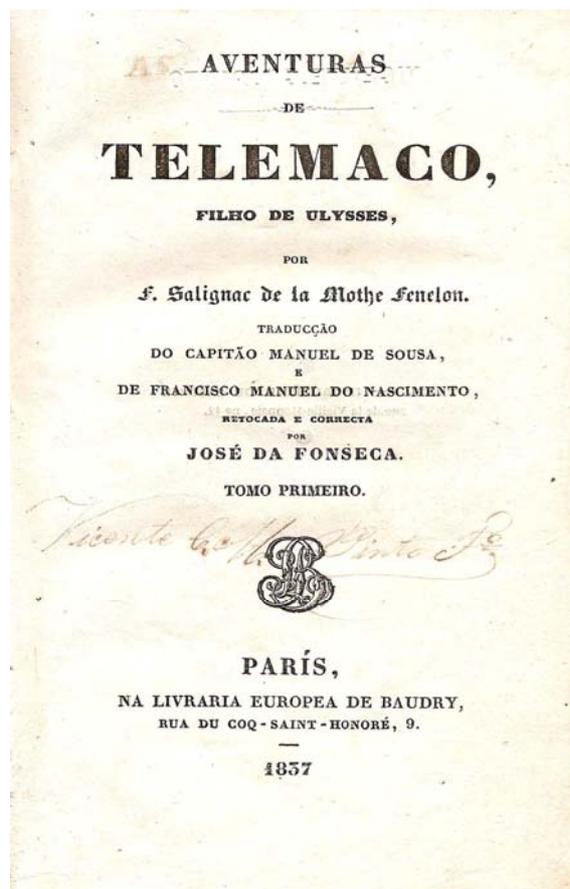


Figura 45: Capa de Aventuras de Telemaco

Fonte: Arquivo do autor.

Por sua vez, João Simões Lopes, aluno interno do Colégio Abílio, relata que “lia, traduzia, vertia e falava bem regularmente o francês”, tendo sido seu professor o Sr. Artur Stievenart (1932, p.50).

O Programa de 1859 substituiu a Gramática de Burgain pela do Sevène, continuava-se a usar Fenélon, Telêmaco e Fábulas escolhidas; acrescentando ainda as Fábulas de “La Fontaine”; de Racine, Teatro; Chateaubriand, Gênio do Cristianismo; Bossuet, Orações fúnebres; e Roosmalin, “Morceaux Choisis”.

A Gramática de Emílio Sevène, publicada em dois tomos (o primeiro trata da gramática, o segundo é dedicado aos exercícios), foi adotada pelo Liceu D. Afonso. Desde 1856, o Colégio Pedro II adotava a obra, substituída no programa de 1877 pela de Halbout¹⁷⁶.

¹⁷⁶ José Francisco Halbout. Professor de francês do Externato do Colégio Pedro II. A primeira edição dessa “Gramática teórica e prática da língua francesa”, data de 1873, feita pela Livraria Luso-Brasileira, saindo uma 2ª edição em 1876. Não chegou a ser usada no Liceu, pois o mesmo fechou em 1872.

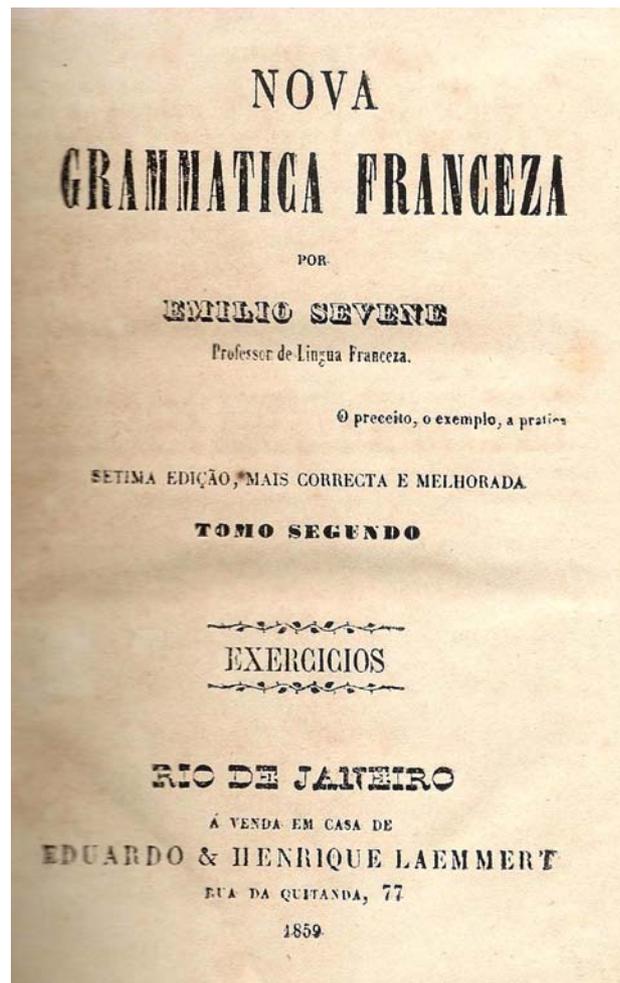


Figura 46: Capa do livro de exercícios (Tomo II)

Fonte: Arquivo do autor.

Na introdução dessa obra, Sevens afirma que a experiência de alguns anos o tinham convencido que as obras existentes ao alcance dos professores, não preenchiam o fim desejado. “Suficientes apenas para ensinar a traduzir, muito longe estão de poder guiar o aluno em estudos mais aprofundados” (1859, p.VI). Além do mais, sendo dado ao professor quando muito um espaço de tempo que “jamais excede ao de hora e meia”, e um grande número de alunos, tornam-se difícil ensinar, assim:

A outra maneira de aprender o francês, única que pode adquirir uma quase geral aplicação, é o estudo aprofundado e minucioso das regras e dos preceitos da língua, e a aplicação destes preceitos e destas regras a uma série de exercícios graduados. Este método é o único aproveitável, e que pode alcançar o fim a que todo o estudante se propõe, de escrever e falar o francês. É

somente por exercícios reiterados que se pode substituir a prática: é conversando consigo mesmo por escrito, que o aluno pode adquirir o hábito de conversar com os outros. A tarefa do professor consiste então em corrigir os erros, e em indicar novos exercícios. (1859, p.VII).

Desse modo, justifica a existência de um segundo tomo todo dedicado aos exercícios, num total de setenta e oito, destinados a facilitar o aluno na tradução do francês para português. E ponderava:

Sempre achei pouco acertado por nas mãos de um jovem de doze anos uma obra tão difícil a entender como o *Telêmaco*, antes de o haver preparado por meio de exercícios graduados à compreensão desta admirável produção do mais belo gênio. Julgo que, dando-se aos meninos trabalhos superiores a sua inteligência, atalha-se o seu adiantamento em vez de o fazer progredir.

O complemento lógico e indispensável deste modo de ensino é fazer suceder imediatamente a tradução de meus exercícios gramaticais, a de algumas obras traduzidas do francês, tais como: as *Novelas de Florian*, a *História de Simão de Nantua*, etc.; e finalmente a tradução em francês de algumas boas obras originais, de que se honra a literatura portuguesa; trabalho este difficilimo mesmo para um francês. (SEVÉNE, 1859, p.VIII-IX).

Alguns dos textos indicados no Programa de 1859, caso de Fénelon e Roosmalin seguiam o Programa de 1858 do Colégio Pedro II.

Alguns desses textos tinham explicitamente um caráter pedagógico, caso típico de Fénelon e La Fontaine. Trechos escolhidos desses autores eram exaustivamente trabalhados em sala de aula. A “*Aventuras de Telêmaco*”, por exemplo, deviam cativar os alunos pela sua linguagem épica e mitológica, sendo um dos autores mais lembrados na memória dos estudantes brasileiros. Nessa obra, Fénelon aborda noções de mitologia, de história, de literatura, de filosofia, com conselhos de procedimento, de conduta. Ao mesmo tempo que pode ser caracterizada como um romance, também não deixa de ser um tratado de educação e política.

As fábulas de La Fontaine, carregadas de uma linguagem moralizante, eram um receituário de princípios e máximas de formação ética e moral. Seus

personagens não se restringem apenas ao mundo dos animais, plantas e homens também fazem parte de sua obra. Para La Fontaine, os homens são retratos de que há de bom e de mau nas criaturas irracionais. Retratando a sociedade francesa, pintou ao mesmo tempo a humanidade. A sua moral consiste em lições da experiência, onde nem sempre aponta o caminho da virtude, mas o da prudência.

O Programa de 1870, não discrimina que autores ou textos deveriam ser estudados, num indicativo que seguiam o padrão do Pedro II. Por sua vez, o Programa de 1872, indicava para o 1º ano: Sevène, Nova Gramática; Chateaubriand, “Morceaux Choises”; 2º ano: Sevène, Nova Gramática; Charles André, Petit Cours de Littérature française; 3º ano: mesmos autores.

Todos esses livros também eram indicados para o Colégio Pedro II. O livro de Charles André, desde 1862 era indicado para uso dos alunos do Colégio Pedro II. Esse “Pequeno Curso de Literatura Francesa” arrola diversos trechos de autores franceses, tanto prosadores, como poetas. Entre os textos de prosa salientam-se: Pascal, Bossuet, Madame de Sévigné, Racine, Fénelon, Voltaire, Buffon, Rousseau, Marmontel, Bernardin de Saint-Pierre, Florian, Madame de Stael, Chateaubriand, Lamartine, Victor Hugo, etc. Textos de poetas: Corneille, La Fontaine, Boileau, Racine, Lamartine, Sainte-Beuve, Victor Hugo, Gautier, etc. Certamente que muitos desses textos deveriam servir para os exercícios e leituras em sala de aula.

É interessante relatar quais compêndios eram preferidos e utilizados pelos colégios particulares. O Colégio de José Vicente Thibaut¹⁷⁷ indicava: “Trechos clássicos”, sem, contudo esclarecer quais; *Telémaque* e *Beautés* de Chateaubriand.

Por sua vez, o Diretor de outro Colégio (não foi possível identificar), Alfredo dos Santos, cumprindo a obrigação de informar os dados de seu educandário, informa em Ofício de vinte e cinco de maio de 1879, que os compêndios preferidos são: Gramática Francesa de Emílio Sevène; “*Mon Joli Second Livre*”, de Sadler;

A seguir, o quadro 25 apresenta as obras indicadas para o ensino de francês:

¹⁷⁷ Afamado e conhecido educandário da cidade de Rio Grande. Num Ofício dirigido a Câmara Municipal, informa quais textos eram utilizados em seu Colégio para os alunos do ensino secundário. Datado de cinco de abril de 1879.

Quadro 25

Textos indicados para o estudo do francês no Liceu D. Afonso

Autor	Título	Edição	Ano	Programa	Observação
Luiz Antônio Burgain	Novo Método Prático e Teórico da Língua Francesa	Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert	1849	1851	Subtítulo: Arte Facilima de aprender com perfeição em pouco tempo a falar, traduzir e escrever em francês.
François Salignac de la Mothe Fénelon	Les Aventures de Télémaque	Paris: Livraria Europea de Baudry	1837	1851	Bilíngüe: francês/português. 2 vol. (380 p.) Trad: Manuel de Souza e Francisco Manuel do Nascimento, retocada por José da Fonseca.
François Salignac de la Mothe Fénelon	Aventuras de Telêmaco, filho de Ulisses, compendiadas p/ uso dos meninos por José da Fonseca	Paris: V ^a . J.P. Aillaud, Monlon e C ^a .	1854	1859	Também circulava edições da França, tal como a de: Tours: A. Mame et fils, Éditeur. Teve diversas edições: 1851, 1870, 1884, etc.
François Salignac de la Mothe Fénelon	Trechos Escolhidos (Morceaux Choises de Fénelon)	Paris: Librairie Classiques de Jules Delalain	1854	1859	-
Racine	Theatre (Ouvres Completes)	Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs	?	1851 1859	Exemplar assinado com a seguinte data: 18. 08.1876. Na época existiam algumas traduções: Phedra: pela Academia de Lisboa, Tip. J. Villeneuve, RJ: 1847; Mitridates, de Filinto Elyσιο, idem, 1842; Athalia, de Francisco José Freire, idem, 1844; Andrômaca, de Antônio José de Lima Leitão, idem, 1848.
Chateaubriand	Gênio do Cristianismo	Porto: Em Casa de Cruz Coutinho Editor	1864 (2 ^o edição)	1859	Obra em dois volumes. 1 ^o edição de 1860. Tradução de Camilo Castelo Branco. Em francês era usado a edição da Hachette.
Chateaubriand	Morceaux Choises	Paris: A. Didier	1870	1872	Circulava também, Lectures Choises de Chateaubriand, anotada por René Nollet, Garnier Frères
Emílio Sevène	Nova Gramática Francesa	Rio de Janeiro: Eduardo & Henrique Laemmert	1859 (7 ^o edição)	1859 1872	Obra em dois volumes. I tomo: Gramática; II tomo: Exercícios.
La Fontaine	Fábulas	Tours: A. Mame et C ^o . Imprimeurs-Libraires	1857	1859	Ilustrações de K. Girardet. 396 p. Também circulava a edição de Leipzig: Bern. Tauchnitz Jeune, Libraire-Éditeur, 1845.
Bossuet	Orações Fúnebres			1859	Não foi possível localizar um exemplar
Charles André	Petit Cours de Littérature Française	Bruxelles: Bruylant-Christophe & Cia, Editeurs	1862?	1872	Traz como subtítulo "Choix de morceaux en prose et en vers". 404 p.
Roosmalin	Morceaux choisis	?	?	1872	Não foi possível localizar um exemplar, também era indicado pelo Colégio Pedro II.

3.3.2. O ENSINO DO INGLÊS

Metodologicamente, o ensino do inglês seguia os princípios gerais do francês. Estudava-se a gramática e a leitura dos autores considerados mais fáceis, em geral, primeiro de textos históricos, depois textos literários em prosa. Logo passavam para a tradução, do mesmo modo que a leitura, dos mais fáceis até os mais difíceis, primeiro historiadores, depois literatos em prosa, por fim poetas. Ao final do curso, sobressai a conversação.

Para o ensino do inglês, o Programa de 1851 indicava: Constâncio para a Gramática e para leitura e tradução; Fénelon, “The Adventures of Telemachus”. O Programa de 1859, não indica o autor da Gramática, subentendendo continuar a de Constâncio. Para leitura e tradução, Goldsmith, “History of Rome”; Blair “Class Book”, e Milton, “Trechos Escolhidos”. O Programa de 1870, apenas indica “tradução e análise” de “History of Rome”, sem arrolar o autor (certamente deve ser a de Goldsmith), e para tradução de “prosa difícil”, trechos de Milton. Por sua vez, o Programa de 1872, determinava Gramática de Motta; “History of América” de Robertson; e o Guia da Conversação Inglesa e Portuguesa, de Glifton e Duarte para o primeiro ano. No segundo ano, além da Gramática de Motta, e do Guia de Conversação, de Glifton e Duarte, usava-se para leitura e tradução Pope, “Essay on Criticism”; e de Milton, “Paradise Lost”.

Basicamente eram os mesmo autores indicados para o Colégio de Pedro II, pelo Programa de 1850, estudava-se Milton, Paraíso Perdido (Canto 2º); Pope, Ensaio sobre a Crítica; Seleta de Blair; Goldsmith, História Romana. O único autor que não consta no programa do Liceu, é a Seleta de Ermeler. O Programa de 1856 mantém quase os mesmos autores, de Blair, “Class Book, aponta que sejam os “trechos mais fáceis”; o de 1858 apresenta como novidade Robertson, Curso de língua inglesa”, os demais são os já apontados. O de 1862, indica, Murray: “English Spelling Book”; Hillard’s First Class Reader; Goldsmith; e Clifton.

As primeiras gramáticas utilizadas para o estudo do inglês, com certeza, não deviam estar devidamente adaptadas aos jovens estudantes brasileiros, pois tanto a de P. Sadler, Tollstadius, Graeser, Robertson, como a de Constâncio que chegou a ser usada no Liceu, foram logo substituídas pela

Gramática Inglesa de Felipe da Mota Azevedo Correa¹⁷⁸. No prólogo da 4ª edição, o autor justificava a qualidade da obra:

A rapidez com que se vão sucedendo as edições deste livro é prova incontestável do seu mérito. Fruto de longos anos de experiência, é ele escrito de forma que satisfaz a todas as condições de um ensino rápido e eficaz, e adapta-se a qualquer dos métodos geralmente usados.

Não é que faltassem gramáticas inglesas, por onde pudéssemos formular as nossas lições; - muitas, e de sobejo, existem, - nenhuma, porém, infelizmente, podia ser adotada com proveito do ensino [...] Os copiosos exercícios, que se seguem a cada parte da oração, e os trechos que rematam a obra, formam um curso completo de temas, que dão um perfeito conhecimento da língua e do seu complicado mecanismo. (MOTTA, 1873).

Kraemer Walter, numa série de artigos escritos em agosto de 1872 na Revista Partenon Literário sobre o estudo da língua inglesa, teceu críticas sobre o ensino do inglês na Província de São Pedro.

Uma grande lacuna se faz sentir em nossos estabelecimentos secundários de compêndios apropriados ao ensino gradual da língua. Nada direi da gramática de Motta, que me parece adequada em todos os sentidos ao estudo gradual, mas quanto a livros para leitura e tradução assim como para a versão, estamos ainda atrasadíssimos. O que dizer por exemplo principiar-se a ensaiar a leitura e tradução simultaneamente em obras como a história de Roma, da Grécia ou de Inglaterra de Goldsmith, obras destinadas a leitura dos estudantes de história da Inglaterra [...] diremos o mesmo da história da América de Robertson [...]. (KRAEMER WALTER, 1874, p.186).

Para ele, deveríamos copiar o modelo dos ingleses, quanto aos livros adotados, principiando com o “Spelling Book” de Mavor para a leitura e tradução fácil, passando depois, “sempre por graduações”, para o “Class Book”, de Blair, ou quem sabe para outro “livro elementar de menos difícil composição” para

¹⁷⁸ Desde a primeira edição de 1862, teve diversas outras edições, como a 4ª edição pela Nicolau Alves (1873); a 7ª edição pela Sucessores Alves & Cª (1885); 12ª edição da Livraria Francisco Alves (1906). Além de seu complemento a Chave dos Exercícios da Gramática da Língua Inglesa, com 1ª edição feita em 1870 pela B.L. Garnier. Essa obra foi largamente usada por diversos educandários brasileiros ao longo do século XIX e inclusive início do século XX.

depois chegar ao “British Authors” de Herrig, obra cujo plano “é perfeito e o mais conducente a iniciar o estudante na marcha da literatura inglesa” (1874, p.186).

Se confessarmos que mesmo nestes livros, livros elementares, compostos com a mira no desenvolvimento gradual do ensino, é necessário que o lente use da maior discricção na escolha dos trechos a ler ou traduzir, como se desempenharam o professor a quem se marca como livros elementares de ensino a história da América ou de Roma para a prosa e para a poesia sem mais preparatórios Paraíso Perdido de Milton, obra que bem poucos ingleses de mediana educação compreendem: seria o mesmo principiar com o Hamlet de Shakespeare enquanto as dificuldades da tradução. Pelo que toca a versão dão-se as mesmas circunstâncias, não há o menor cuidado em fazer com que o estudante passe gradualmente de trechos fáceis para mais difíceis. (KRAEMER WALTER, 1874, p.186).

Na dura constatação do articulista, qual o resultado desse sistema? “Vemos todos os dias: o estudante é aprovado depois de três anos de rotina”. Porém, caso esse estudante for ler qualquer romance inglês, “não o entende porque desconhece inteiramente a linguagem familiar”? Se quiser escrever uma carta em inglês “não sabe como principiar porque nunca lhe deram ocasião para isso”; se quiser conversar ou mesmo dar um recado em inglês “tem de ir ao dicionário”. E arrematava com certa indignação: “se quiser ler um jornal inglês nada entende por que a linguagem do mundo não é a dos livros que se manejam nas aulas” (1874, p.187).

Em sua opinião uma grande lacuna existia em nossos colégios: “é a falta completa de ensaios de composição original”, o que não era de se admirar, visto que, mesmo nas “classes do ensino vernáculo” também essa lacuna existia. Assim os moços deixam os bancos dos colégios, acreditando saberem além de sua língua, “três ou quatro línguas estrangeiras”, mas em nenhuma são capazes de “compor cinco linhas sem cometer erros crassos contra as regras da gramática e da lógica” (1874, p.187).

Sendo a língua inglesa de menor importância em relação ao francês, além de impor uma dificuldade maior aos estudantes, estes no geral tinham pouca inclinação para o seu estudo, José Maria Bello, em suas Memórias, revela que “muito me interessavam os estudos de português, francês, geografia e história;

um pouco menos o de inglês” (1958, p.23). Adiante arrematava com outra nota sobre o inglês: “bem mais difícil era o inglês, pelo menos para mim, sempre um tanto alérgico a idiomas estrangeiros” (p.24). De maneira semelhante, ponderava Salvador de Mendonça: “A língua inglesa é uma das mais difíceis das línguas vivas. Há quem a saiba ler e escrever, e não a saiba falar. Há, vice-versa, quem a fale tendo-a aprendido de oitiva, sem podê-la escrever ou ler” (1960, p.273).

Um dos autores bastante utilizado nos colégios brasileiros para os primeiros exercícios de tradução era Oliver Goldsmith, não apenas a História de Roma, presente em quase todos os programas do Colégio Pedro II, como de diversos Liceus e Colégios particulares, mas também “The Vicar of Wakefield”, conforme consta no Programa de 1877, do Colégio Pedro II. O Programa de 1870 recomendava para o segundo ano de inglês, além da continuação do estudo da gramática, o início de tradução e análise do livro “Hystory of Rome”.

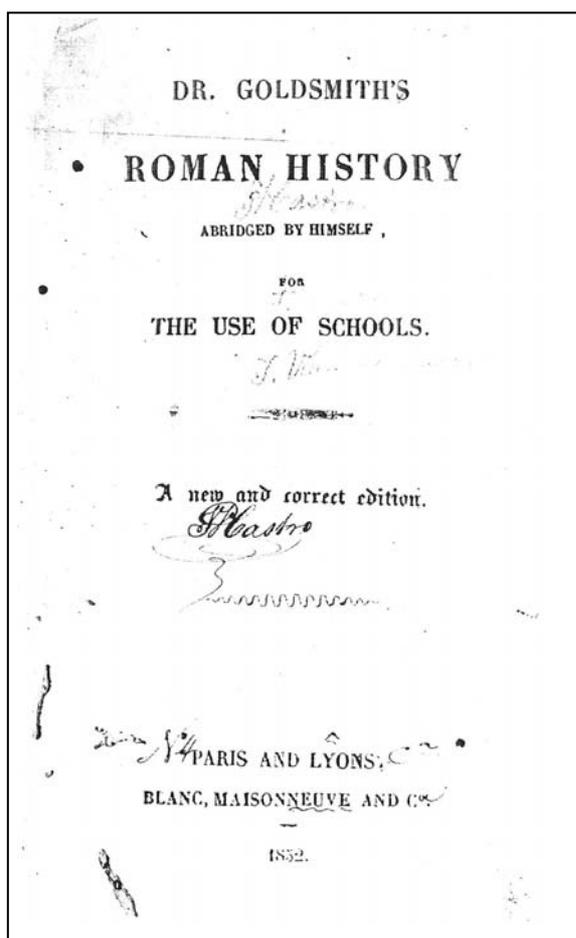


Figura 47: Capa de texto de estudo de inglês (Goldsmith's)

Fonte: Biblioteca Rio-Grandense.

Diversos colégios particulares indicavam esse autor como um dos preferidos. O Colégio São Pedro dirigido por José Vicente Thibaut¹⁷⁹, localizado em Rio Grande, em ofício à Câmara Municipal, relata que os compêndios preferidos para o ensino de inglês são: “History of Rome”; “Select Passages”; Trechos clássicos. Essa primeira obra é de Goldsmith, a segunda é o livro “Select Passages: prose and poetry, from Lingard, Macaulay, and Milton”, editado pela Editora Nicolau Alves, primeira edição em 1870, com segunda edição revisada e corrigida por M. Neville, de 1875.

A romancista Charlotte Brontë, no romance “O Professor” (1849), registrou uma das primeiras aulas dada por um professor de línguas, em um pensionato holandês:

- Senhores, tomem os seus livros de leitura.
- Inglês ou francês, professor? – perguntou um jovem flamengo [...]
- Respondi: - inglês.
- Comecem – falei, quando todos tiraram seu livro do fundo da banca. Era o Vigário de Wakefield, geralmente em uso nos Colégios estrangeiros porque se supõe que contém bons elementos de conversação inglesa [...] (BRONTË, 1944, p.68-69).

Quanto a Milton, talvez seja o grande escritor da literatura inglesa usado com o propósito de trabalhar com os alunos a parte dedicada às traduções mais difíceis. Tanto no Programa de 1859, 1870, como no de 1872, era o autor recomendado para as traduções mais elaboradas, em geral, no último ano de inglês.

¹⁷⁹ Ofício encaminhado ao Presidente da Câmara Municipal em 5 de abril de 1879.

Quadro 26

Textos indicados para o estudo do inglês

Autor	Título	Edição	Ano	Programa	Observações
Francisco Solano Constâncio	Novo Mestre Inglês ou Gramática da Língua Inglesa	Paris: V ^a . J.P. Aillaud, Monlon e C ^a .	1860	1851,1859	Autor de uma história do Brasil, bem como de diversos dicionários.
Felipe da Motta d'Azevedo Correa	Gramática Prática da Língua Inglesa	Rio de Janeiro: Nicolao A. Alves	1873 (4 ^a edição)	1872	A 1 ^o edição data de 1862. Teve diversas edições.
Felipe da Motta d'Azevedo Correa	Chave dos exercícios da Gramática Prática da Língua Inglesa	Rio de Janeiro: B. L. Garnier	1870	1872	
Fénelon	The Adventures of Telemakus	Paris: Baudry's Europe Librairie	1837	1851	
Oliver Goldsmith	History of Rome	Paris: Baudry's Europe Librairie	1852	1859,1870	Autor do "The Vicar of Wakefield, editado em Paris: Baudry's European Library, 1851
Blair	Class Book	?	?	1859	Não foi possível localizar um exemplar.
Milton	O Paraíso Perdido	Rio de Janeiro: B. L. Garnier	1870	1859,1870	Obra em dois volumes. Tradução de Antônio José de Lima Leitão.
Pope	Essay on Criticism	?	?	1872	Não foi possível localizar um exemplar.
Glifton e Duarte	Manuel de la Conversation et du style épistolaire	Paris: Garnier Frères	1901	1872	Somente conseguimos localizar essa edição.
Robertson	History of America			1872	Não foi possível localizar um exemplar.

3.3.3 O ENSINO DE ALEMÃO

Ao contrário do ensino de francês e inglês, presente em todos os programas, o estudo do alemão esteve ausente no programa de 1846 e 1857. No Programa de 1851, compunha a 5^a cadeira. Não indica que textos deveriam ser utilizados, apenas informa que ficava “à escolha do professor”. Certamente nesse período não seria tão fácil encontrar professores para essa disciplina, o que levava as autoridades a permitir “engajar estrangeiros para a regência dessa cadeira” (Art. 7^o, 1851).

Pelo Programa de 1859, o alemão passa a constituir-se junto com o latim, francês e desenho, a disciplina com maior carga horária, estando presente nos seis anos do curso. Percentualmente sua participação corresponde a 13,76% do total do curso, igual ao latim, francês e desenho. Os textos recomendados eram: Gramática Alemã de Gross; Lições de Literatura Alemã de Ermeler; e Maria Stuart de Schiller.

De acordo com o Programa de 1870, a disciplina está presente nos três últimos anos do curso. No primeiro ano estudam-se a gramática, os verbos irregulares e pequenos exercícios de leitura. No segundo ano, o que faltou da gramática, e tradução de pequenos textos escolhidos da “Crestomatia Brasileira”, e do livro de leitura alemã. No último ano, trabalham-se os clássicos (Schiller, Goethe), além da conversação.

Por sua vez, o Programa de 1872, mantém o alemão, mas a sua carga horária diminui. Dos 13,76% de participação no Programa de 1859, cai para 6,25% em 1872. As disciplinas com maior carga horária, no caso: latim, francês e desenho, ao contrário do alemão, não apenas continuam mantendo o domínio, como sofrem pequena elevação, dos 13,76% de participação, passam em 1872 para 13,98%.

Por esse programa, o alemão é ministrado nos dois últimos anos. No primeiro ano, estuda-se as letras do alfabeto, vogais e consoantes, sílabas (breves e longas), e pronúncia. Diversas atividades são recomendadas, como exercícios orais e na pedra. Dominada essa etapa, passam a estudar os artigos, acentuação, declinações, adjetivos, substantivos, plurais, pronomes, etc. No segundo e último ano, estudo da conjugação dos verbos, regras de sintaxe aplicada, análise lógica e gramatical. A leitura e tradução de temas, assim como a conservação eram feitas pelo método de Ollendorff. O próprio professor de alemão, Carlos Hoefffer¹⁸⁰ recomendava.

Para leitura e tradução de textos, um dos livros indicados “Crestomatia Brasileira”, era de autoria de Hoefffer e de seu colega Francisco de Paula Soares. Dividido em capítulos, tratava desde as leituras mais fáceis até leituras mais difíceis, além de conter uma parte dedicada à história sagrada, conhecimentos úteis (movimentos do sol, terra, lua), meteorologia, e por fim uma parte com poesias.

¹⁸⁰ Carlos Hoefffer publicou uma Gramática Francesa pelo método Ollendorff.

Quadro 27

Textos indicados para o estudo do alemão

Autor	Título	Edição	Ano	Programa	Observações
Gross	Gramática alemã	?	?	1859	Não conseguimos localizar o exemplar.
Ermeler	Lições de literatura alemã	?	?	1859	Não conseguimos localizar o exemplar.
Schiller	Maria Stuart	?	?	1859,1870	Não conseguimos localizar o exemplar.
Francisco de Paula Soares e Carlos Hoeffler	Crestomatia Brasileira	Porto Alegre: Typ. Brasileira-Alemã	1859	1870	Adotada pelo Conselho da Instrução Pública da Província, para uso das classes da leitura e análise.
?	Livro de leitura alemã	?	?	1870	Não conseguimos localizar o exemplar.
Gothe	Trechos escolhidos	?	?	1872	

3.4 O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

A disciplina de História desde seus primórdios foi motivo de acirradas disputas por grupos que buscavam ser hegemônicos junto ao poder educacional.

No século XIX, a estruturação da história como disciplina escolar ocorre no bojo de movimentos e processos de organização do discurso laicizante sobre a história universal, herança do antigo discurso iluminista francês.

A influência do pensamento francês desde cedo se fez presente no processo de emancipação da recente nação brasileira. Apesar dos vínculos e da dominação inglesa, culturalmente o Brasil esteve vinculado à tradição francesa.

Dentro desse contexto e imbuídos das novas idéias racionalistas em voga na Europa, passam a valorizar o ensino de história. A Lei de 1827 em seu artigo 6º reflete esse modelo: “os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações [...] a gramática da Língua Nacional, e os princípios da Moral Cristã, e

da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a constituição do Império, e a História do Brasil”.

As propostas vigentes no ensino não distinguiam as idéias morais e religiosas das histórias políticas dos Estados. Durante o Império prevaleceu a presença do ensino religioso no currículo escolar das escolas de primeiras letras e no secundário, visando legitimar a aliança estabelecida entre o Estado e a Igreja.

Como disciplina escolar autônoma, a história só terá esse privilégio com a criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837. Os primeiros programas do Colégio na falta de compêndios indicavam para uso os compêndios franceses, ou então, traduções dos mesmos para o português. Para esse ensino era indicada a tradução de Poirzon e Caiz para a História Universal, para a História Antiga o compêndio de Derozoir e para a História de Roma, Dumont.

Pelo plano de estudos de 1841, proposto pelo Reitor Joaquim Caetano da Silva, somente no 7º ano do curso é que seria lecionada a História Pátria. Desde cedo vemos a pouca valorização do ensino de história do Brasil.

Desse modo, a história ensinada nada mais era que a história universal, nos moldes do modelo europeu. A história nacional nascia como um apêndice da história geral. Ensinada nos anos finais, acabava muitas vezes não sendo ministrada, ou então, era freqüentada por um número ínfimo de alunos.

Os comentários e críticas de José Veríssimo (1890) são contundentes:

O ensino da história pátria, além de escassissimamente feito, é pessimamente dado. Os compêndios, insisto, são em geral despidos de qualquer merecimento didático. São pesados, indigestos e mal escritos.

[...] O mestre, que as mais das vezes a ignora, e que, em geral, é pouco zeloso, limita-se a tomar a lição, isto é, a fazer ao menino as perguntas indicadas no compêndio e a exigir dele a resposta. Não há uma explicação, não há uma lição oral, um trabalho de composição sobre a história pátria. (VERÍSSIMO, 1985, p.112).

Reafirmando a pouca valorização de nossa história, complementava o seu raciocínio:

Um fato que eficazmente revela a nossa desestima pela história pátria é que, no ensino secundário, há apenas algum tempo, três ou quatro anos, a História do Brasil entrou a fazer separadamente parte dos programas. Até então, era conjuntamente estudada com a História Universal, e, como geralmente se começava pela História Antiga, e dela se passava à da Idade Média e desta à Moderna, quando se encetava a do Brasil faltava apenas um ou dois meses quando não somente alguns dias para os exames. Sendo raro que o preparatoriano quisesse empregar no estudo da História Geral, compreendida a do Brasil, mais de um ano, pode-se, só por esta simples e verídica exposição, imaginar o que ele saberia da história do seu país. (VERÍSSIMO, 1985, p.112-113).

No Liceu, assim como nos Colégios, a disciplina de história esteve sempre presente. No primeiro programa de 1846, estava separada da disciplina de geografia, sendo a duração do curso de seis anos, nos últimos três com uma carga horária bastante elevada: 4º ano: 5 lições por semana, 5º ano: 3 lições por semana, 6º ano: 5 por semana. Esse programa não estabelece quais compêndios deveriam ser adotados.

O Programa de 1851, apesar de bastante vago, estabelece como 7ª cadeira: História do Brasil, Elementos de Geografia e Cronologia. Não esclarece carga horária, nem a duração. Para o estudo da história do Brasil é indicado o texto de Belegarde.

Pelo Programa de 1857, as disciplinas de História e Geografia passam a constituir-se numa só cadeira, a carga horária é relativamente alta. Num curso de quatro anos, temos: 2º ano: aula das 17:00-18:00, todos os dias da semana, menos na quinta; 3º ano: aula das 9:00-10:00, todos os dias, menos na quinta e sábado; 4º ano: aula das 10:00-11:00, todos os dias, menos na terça.

O Programa de 1859 estrutura-se de maneira diferente, criando diversas cadeiras; estabelece para história e geografia: 7ª cadeira: Geografia, História Moderna e Contemporânea, Corografia e História Pátria; e 11ª cadeira: Geografia, História Antiga e da Idade Média.

Pelo programa, 2º ano: o estudo de geografia tinha início pela história e progresso da disciplina; divisão da geografia; explicação dos conceitos básicos e necessários para o seu estudo; estudo do globo terrestre (Ásia e África); não se

estudava história nesse ano; 3º ano: estudo do continente europeu, América e Oceania; 4º ano: começa o estudo de História Moderna e Contemporânea; o ensino centra-se na realidade europeia do século XV-XVII (França, Inglaterra, Portugal, Espanha), o Império Otomano, as grandes navegações, o renascimento, as reformas religiosas (Lutero, Protestantismo na Inglaterra). A História Contemporânea estuda os fatos da história europeia e da América, principalmente: França (absolutismo); o progresso geral das ciências, das letras e das artes; a revolução francesa; reformas napoleônicas, revolução norte-americana, etc. O programa é vasto é minucioso. Quanto à corografia do Brasil, centra-se no estudo de sua divisão política, sua religião, sua população, clima, principais cidades, etc. Um aspecto a ser salientado, nessa cadeira uma parte é dedicada ao estudo da Província de São Pedro (aspectos históricos e geográficos); 5º ano: continuação dos conteúdos da 7ª cadeira; na 11ª cadeira, começa o estudo do mundo romano e do mundo bárbaro do fim do IV século, do mesmo modo que a história moderna e contemporânea, o programa é minucioso; 6º ano: Geografia e História do mundo antigo, estuda-se então, tradições bíblicas, o Egito, Babilônia, Grécia, Guerra de Tróia, século de Péricles, descreve-se a geografia física da Itália, os Reis Romanos, a República, Cartago, etc. Finalizam com a queda de Roma.

Os compêndios indicados são: Atlas de Delamarche; História do Brasil de Abreu e Lima; Anais da Província de São Pedro do Visconde de São Leopoldo.

O Programa de 1870, ministrado em cinco anos, tinha a seguinte divisão: 1º ano: geografia: física e política; 2º ano: geografia, matemática, corografia do Brasil e da Província; história: antiga; 3º ano: história: média e moderna; 4º ano: história: do Brasil e da Província. Não arrola os textos para estudo.

O último dos programas, o de 1872, determinava para o 1º ano: geografia: física e política, compêndios a serem adotados: o de Pedro de Abreu e o Atlas de Delamarche. 2º ano: geografia, matemática, corografia do Brasil e da Província, estuda-se a cosmografia, atmosfera, a terra, etc. Os autores indicados são: Pedro de Abreu, Pompeo, e apostilas do professor. 3º ano: história antiga e da idade média, semelhante ao programa de 1870, indica o uso do Atlas de Delamarche. 4º ano: história moderna, do Brasil e da Província. Para o estudo da história moderna: Dezobry e Duruy; para a história do Brasil, Macedo, para a história da Província, Visconde de São Leopoldo.

Desde o primeiro Programa de 1846, até o último de 1872, a disciplina de História e Geografia esteve presente nos programas. Dentro desse período às vezes estiveram imbricadas na mesma cadeira, noutras momentos foram disciplinas autônomas. Nesse percurso foi construída uma forma escolar para cada disciplina, trajetória intimamente ligada às práticas de professores e alunos, assim como dos programas e compêndios.

Os programas de ensino apontam a orientação dos estudos a serem seguidos e indicam quais livros didáticos e outros materiais a serem usados. Em diversos momentos a geografia está subsumida nos programas. Um dos materiais indicados, o Atlas de Delamarche, era utilizado concomitantemente tanto para a História como para a Geografia. Analisando esse Atlas, percebemos que em verdade não é apenas um Atlas geográfico, mais que isso, trata-se de um Atlas histórico. Com mais de 100 mapas, uma enormidade deles são históricos, exemplo: Mapa 19: Carta dos Helenos e do Peloponeso, Mapa 20-21: Geografia Antiga da Itália; Mapa 30: O Império Romano de Augusto até a época do Imperador Diocleciano, etc. Contém logicamente vários mapas geográficos, tanto mapas de geografia física, como política.

Conhecido também como Atlas Grosselin-Delamarche, foi o Atlas mais usado no ensino secundário no século XIX; presente sempre nos programas do Colégio Pedro II, era usado na Província de São Pedro. De tamanho grande (33 cm, por 27cm), contendo desde mapas históricos, mapas de cidades, regiões, até mapas-múndis, era comum encontrar nos programas a seguinte recomendação: “o estudo da história deve ser feito à vista do Atlas de Delamarche”. De elevada qualidade gráfica, mapas grandes e coloridos, certamente eram mais de domínio do professor do que dos alunos. Partes constitutivas da área das humanas, mais que a geografia, o ensino de história legitimava-se na identificação com as humanidades clássicas. Enquanto disciplina a história universal reunia os estudos da Antigüidade, particularmente Grécia e Roma.

Assim desde o início da organização do sistema escolar, a história¹⁸¹ estava atrelada a um ensino de caráter moral e ético, onde o modelo da Antigüidade clássica preponderava.

¹⁸¹ Sobre o ensino de história no séc. XIX, consulte-se: Fonseca (2003); Bittencourt (2004); Gasparello (2004).

Quanto ao método, as diversas memórias e os próprios livros didáticos evidenciavam o predomínio de um ensino voltado para a memorização. Deveriam saber de cor os vários pontos das lições; os exercícios eram cópias fiéis do que estava escrito no compêndio. Cada lição era exposta pelo professor e lida pelos alunos, que após, como exercício, faziam uma cópia. Os livros didáticos, as famosas “Lições” do Macedo eram típicos modelos a serem seguidos.



Figura 48: L'Empire Romain (Lado esquerdo do Atlas de Delamarche)

Fonte: Arquivo particular.

Salvador de Mendonça lembra que em 1865 teve como professor de história o Dr. Joaquim Manuel de Macedo, na cadeira de História do Brasil do Colégio Pedro II, quando cursava o 7º e último ano.

Nunca pude compreender como, sendo Macedo homem ilustrado, não permitisse a seus alunos apreciar a nossa História com um pouco de filosofia. Era repetir o que estava no compêndio e nada mais. [...] E quando lhe dava na mente mandar o aluno transcrever na pedra, palavra por palavra, os fastidiosos mapas anexos ao compêndio? (MENDONÇA, 1960, p.43).

De maneira semelhante, Bello, que se declarava um apaixonado por história e geografia, corroborava as mesmas idéias. Vejamos:

A Geografia e a História eram as disciplinas da minha predileção. Cedo, nelas encontraria caminhos de evasão do cotidiano que me enervava ou me aborrecia. O compêndio de Geografia adotado na época, de Lacerda, se não me engano, seria um exemplo de mau livro didático. (Suponho que os de outros autores não valiam mais). Árida enumeração de acidentes geográficos, breve notícia de países e cidades, sem a mais longínqua idéia das relações que poderiam existir entre o seu suporte ou a sua moldura física, e a civilização genérica ou específica neles desenvolvida. Em resumo, cansativos exercícios de memória. Os manuais de História não diferiam dos de Geografia: resumos dos acontecimentos políticos, nomenclatura dos reis, de guerras e de fatos sem ligação entre si. (BELLO, 1958, p.24-25).

Esse modelo de ensino reinante na escola brasileira do século XIX, Veríssimo (1890) exaustivamente criticou: “o ensino secundário é feito com vista ao exame, apressada e precipitadamente, e resume-se na enumeração e nomenclatura” (1985, p.93). E acrescentava que os poucos compêndios que temos, são:

Mal pensados e mal escritos, carecem inteiramente de valor pedagógico. Alguns há, e aprovados e bem recomendados pelos Conselhos Diretores de Instrução Pública, que, tratando especialmente de cada Província, limitam-se à enumeração seca das cidades, à indicação do bispado a que pertencem, à divisão judicial, ao número de representantes, calando completamente as notícias muito mais úteis sobre o clima, a configuração física, o

regime das águas, os produtos e as zonas de produção. (VERÍSSIMO, 1985, p.94).

Quando estudante do Colégio Abílio no ano de 1886, João Simões Lopes, guardava na lembrança as aulas de José Felicissimo Ferreira Braga:

O ilustre Barão de Tautepheus, um grande geógrafo, respeitava o Sr. Braga que tinha método próprio de ensino. Braga mandava riscar por seus alunos, quase a metade dos compêndios de geografia e história, pelos quais estudávamos. A matéria eliminada por sua ordem, era substituída por notas escritas com capricho à margem das páginas, cujas linhas haviam sido riscadas. Ainda possuo o meu compêndio desse tempo, de Alfredo Moreira¹⁸², que conservo como uma relíquia, e, que hoje, não vi nas geografias que estão adotadas nos modernos cursos, a maior parte das preciosas notas que nos eram fornecidas por Ferreira Braga. (LOPES, 1932, p.48).

¹⁸² Alfredo Moreira Pinto, professor de História e Geografia no Colégio Pedro II, Escreveu entre outras obras: *Geografia das Províncias do Brasil*. 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Nicolau Alves, 1885; *Corografia do Brasil*. 4ed. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & C^a, 1892 (Ilustrada com 23 cartas).

Quadro 28

Textos indicados para o estudo de História e Geografia

Autor	Título	Edição	Ano	Programa	Observações
Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde	Resumo da História do Brasil até 1828	Rio de Janeiro: Typ. Gueffier	1831	1851	2º edição: 1834; 3º edição: 1845. Tradução de F. Diniz.
Abade Gaultier	Lições de Geografia	Paris: Aillaud, Guillard	?	1851	Teve uma edição em 1872, contendo estatística do Império.
Padre Miguel	Cronologia	?	?	1851	Não foi possível localizar um exemplar
José Ignácio de Abreu e Lima	Compêndio de História do Brasil	Rio de Janeiro: E. H. Laemmert	1852	1859	1º edição: 1843 em dois volumes
Visconde de São Leopoldo	Anais da Província de São Pedro	Paris: Typ. Casimir	1839	1859	1º edição: 1819 (Tomo I) e 1822 (Tomo II)
Delamarche	Atlas de Géographie physique, politique et historique	Paris: Librairie Géographique de Émile Bertaux	1896	1859, 1872	Com colaboração de Grosselin. Trabalhei com um exemplar incompleto (faltam páginas) de 1888?
Pedro José de Abreu	Elementos de geografia moderna e cosmografia para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II	Rio de Janeiro: Typ. Pinheiro	1863	1872	Teve diversas edições. 2º edição: 1867; 3º edição: 1870; 4º edição: 1871.
Thomaz Pompeo de Souza Brasil	Compêndio Elementar de Geografia Geral e especial do Brasil	Rio de Janeiro: E. H. Laemmert	1864 (4º edição)	1872	Subtítulo da obra: Adotado no Colégio de Pedro II, nos Liceus e Seminários do Império.
Ch. Dezobry e Th. Bachelet	Dictionnaire Biographie et d'Histoire de Mythologie, de géographie Ancienne et Moderne	Paris: Dezobry, E. Magdeleine et Cia. Éditeurs	1861 (2º edição).	1872	Dois volumes, com 2.922 págs.
Victor Duruy	Compêndio da História Universal	Rio de Janeiro: B. L. Garnier	1873 (3º edição)	1872	Tradução do Cônego Francisco Bernardino de Souza.

3.5 O ENSINO DAS MATEMÁTICAS¹⁸³

O estudo da matemática no Brasil antes do processo emancipatório esteve em grande parte vinculado ao ensino superior. Os livros adotados em sua grande maioria vinham da França. Progressivamente, do caráter estreito de formação técnica, militar, torna-se, graças aos exames preparatórios, um elemento da formação geral das elites. Com a lei de 1827, segundo o artigo 6º “Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática [...]”, etc. Estabelecidos os conhecimentos básicos de matemática na escolarização primária, logo os conteúdos de formação secundária serão constituídos. De um saber técnico, passa-se para um saber de formação geral, onde a aritmética, a álgebra e a geometria são fundamentais. Esses conteúdos são estabelecidos e cobrados pelos exames preparatórios dos Cursos Jurídicos e Médicos.

A partir de 1834 (Ato Adicional), tomam-se providências no sentido de organizarem-se os estudos secundários nas Províncias. Nasce os Liceus provinciais, que vão reunir as aulas avulsas (HAIDAR, 1972, p.22).

Os cursos preparatórios, freqüentados por uma plêiade de jovens que buscam o ensino superior, foram responsáveis por um livro didático típico da época. Eram textos direcionados aos exames preparatórios, limitando-se em contemplar os pontos a serem estudados pelos alunos. Esses textos arrolavam na parte inicial o programa para os exames preparatórios. Após discorriam sobre os pontos cobrados. Eram textos didáticos, de rápida consulta, e contendo usualmente os pontos cobrados pelas bancas. Grande parte desses textos, muitas vezes nem eram publicados. Valente (2004) relata a existência de um exemplar encontrado na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro; “Pontos de geometria para provas escritas nos exames da instrução pública da Corte”, texto de 45 páginas, foi impresso em 1869, na Tipografia de Pinheiro, Rio de Janeiro. Foi possível localizar um exemplar do mesmo tipo descrito por Valente, trata-se de um texto que organiza didaticamente os pontos para os exames preparatórios na Corte e nas Províncias; “Lições de Álgebra Elementar extraídos dos melhores

¹⁸³ Sobre o tema: Valente (1990, 2004); Schubring (2003); Lorenz e Vechia (2004).

autores e organizadas de conformidade com o atual Programa dos Pontos para os exames gerais de preparatórios na Corte e nas Províncias”, 2º ed. Rio de Janeiro, Domingos Luiz dos Santos Editor, 1876, 120 págs.

Na página inicial o editor faz a seguinte advertência:

Como disse o autor, no prefácio que publicou na 1º edição, não é uma obra original a que ora sai imprensa, mas sim uma excelente compilação dos melhores autores; e é exatamente nisso que está, a nosso ver, o principal merecimento dela. (1876).

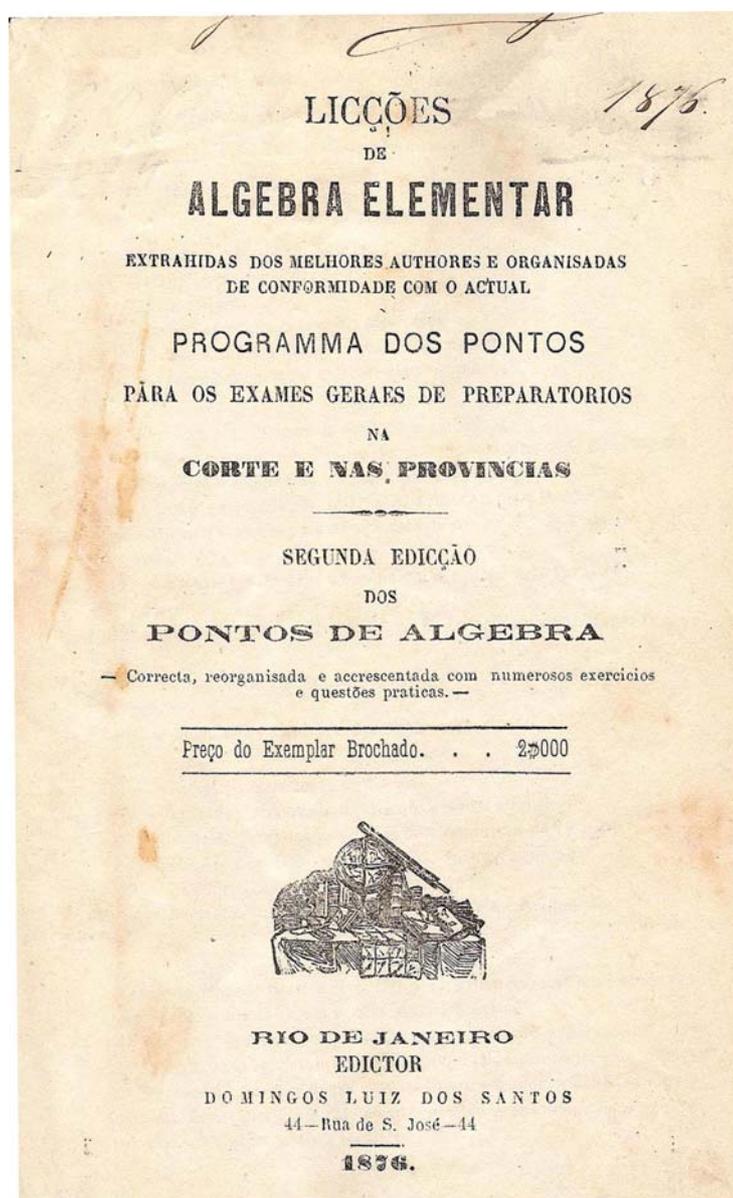


Figura 49: Lições de Álgebra (Pontos para os exames)

Fonte: Arquivo do autor.

Com a criação em 1837 do Colégio Pedro II, este será um forte modelo para os demais Liceus Provinciais. Os diversos programas do Colégio, normalmente tinham: Aritmética nos primeiros anos, depois geometria, álgebra, e, por fim, trigonometria (VECHIA e LORENZ, 1998).

O Programa de 1846 estabelecia para o ensino da matemática: 1º ano: aritmética, 2º ano: aritmética, 3º ano: aritmética, 4º ano: geometria, 5º ano: geometria; no último ano não contém conteúdos de matemática. O Programa de 1851, a 6ª cadeira era dedicada aos conteúdos de matemática: aritmética, geometria e trigonometria. Os textos indicados eram: Aritmética de Bezout; Geometria do Marquês de Paranaguá; e Trigonometria de Legendre.

Os diversos programas não alteram muito esse contexto, o de 1859 implanta o ensino de álgebra, o de 1870, com a denominação geral de matemáticas, contém o ensino de: aritmética, álgebra, geometria e trigonometria. O de 1872: aritmética, álgebra e geometria.

Os textos indicados para o programa de 1859, assim como o de 1872, eram os livros de Ottoni: aritmética, álgebra, geometria e trigonometria.

Os livros de Ottoni foram utilizados em todos os colégios do país. Somente serão substituídos pelas obras de caráter mais didático (preocupadas com os alunos), no final do século XIX, no caso, pelos livros didáticos de Trajano e Coqueiro (VALENTE, 1999).

Quadro 29

Textos indicados para o estudo das Matemáticas

Autor	Título	Edição	Ano	Programa	Observações
Étienne Bézout	<i>Cours de Mathématiques à l'usage des Gardes du Pavillon, de la Marine, et des Eleves de l'École Polytechnique.</i>	Paris: Courcier	1804 (3ª edição)	1851	Subtítulo: <i>Contenant les Éléments de la Géométrie, la Trigonométrie rectiligne, et l'Algebre.</i>
Marquês de Paranaguá	Elementos de Geometria	Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert	1846	1851	Nome de Francisco Villela Barbosa.
A. M. Legendre	Elementos de Geometria	Rio de Janeiro: Imprensa Régia	1809	1851	Tradução de Manoel Ferreira de Araújo Guimarães.
Cristiano Benedito Ottoni	Elementos de Aritmética	Rio de Janeiro: E. H. Laemmert	1852	1859, 1872	
Cristiano Benedito Ottoni	Elementos de Álgebra	Rio de Janeiro: Typ. Perseverança	1872	1859, 1872	
Cristiano Benedito Ottoni	Elementos de Geometria e Trigonometria Retilínea	Rio de Janeiro: E. H. Laemmert	1853	1859, 1872	.

3.6. O ENSINO DAS CIÊNCIAS¹⁸⁴

O espaço destinado às ciências em todos os programas sempre foi ínfimo. O primeiro Programa de 1846 contemplava apenas o ensino de astronomia e no último ano (6º). Quanto ao de 1851, nenhuma disciplina dessa área fazia parte do programa. Essa ausência das áreas científicas levava muitas vezes as autoridades públicas a tecerem pesadas críticas aos programas. Quando na administração da Província, Cansação de Sinimbú, manifestava a sua inconformidade:

Já tive ocasião de emitir minha opinião sobre as matérias de que se compõe a instrução do Liceu, que desejara fosse estabelecida sobre uma base mais larga, para compreender alguns ramos das ciências naturais que são indispensáveis ao estudo das profissões industriais. (RPP, 1854, p.22).

¹⁸⁴ Em relação ao ensino de ciências no século XIX: Lorenz (2003).

Em 1857, pelas novas reformulações, o curso do Liceu passa a ser de quatro anos, sendo ministradas no 3º ano do curso zoologia e botânica com aplicação à agronomia, e física e química, aplicadas às artes. Na tabela anexa do programa, contendo os horários, a denominação desses saberes passa a ser de: ciências naturais. As aulas eram ministradas no 3º ano: segunda, quarta, sexta e sábado; no 4º ano: segunda, terça, quarta, e sábado. O Presidente da Província, Ângelo Moniz da Silva Ferraz, comentando esse plano, considerava que muitas disciplinas eram parcamente contempladas: “o espaço de tempo consagrado ao estudo das próprias disciplinas, que esse plano contém é sobremodo mesquinho, ou insuficiente para o fim desejado”. Além do mais julgava que: “algumas dessas disciplinas não podem ser objeto do trabalho de um único professor, como se tem pretendido: por exemplo, as de zoologia, botânica com aplicação a agronomia, física, e química aplicadas as artes” (RPP, 1858, p.76).

Em 1859, as aulas do Liceu passam a ser novamente de seis anos; quanto à grade curricular, a mudança nessa área é pequena, apenas na cadeira que trata da física e química, acrescentam-se mineralogia e geologia. Das 13 cadeiras do curso, 2 são da área das ciências; a 8ª cadeira: Botânica e Zoologia, e a 10ª cadeira: física, química, mineralogia e geologia. De acordo com esse programa, no 3º ano estuda-se botânica e zoologia, sendo o conteúdo a distinção entre seres orgânicos e inorgânicos, e entre animais e vegetais. No 4º ano continua-se o estudo dessa área, aprofundando a classificação das diversas espécies. 5º ano, continuação das mesmas matérias, além dos conteúdos da 10ª cadeira, ou seja, física e química. Por fim no 6º ano, continuação do ano anterior, e a parte relativa à mineralogia e geologia. Os livros indicados para o estudo são: Salocroux: Zoologia e Botânica; Guerin: Elementos de química, precedidos de noções de física; Beudant: Mineralogia e Geologia.

O Programa de 1870 simplesmente não reserva grande espaço para a área das ciências. O de 1872, com 11 cadeiras, e duração de quatro anos, reserva para as ciências a 11ª cadeira, com a denominação de ciências naturais. Em relação aos programas anteriores, invertem-se os conteúdos: agora no 3º ano estuda-se primeiro física e química, e depois no 4º ano, a história natural dos três reinos. Quanto aos livros, para física e química, apostilas do professor extraídas do Ganôt; para zoologia, apostilas do professor extraídas de Bichard; botânica, o

compêndio do Dr. José Antônio da Silva Maia; mineralogia, apostilas do professor; e geologia, apostilas do professor extraídas de Humboldt.

Quanto aos livros adotados, com exceção de José Antônio da Silva Maia, todos os textos são de autores franceses. Desse modo, podemos observar que as ciências ao longo dos diversos programas sempre tiveram uma participação percentual irrisória. No último programa a participação desse saber atinge o percentual de 6,25%. Por esse programa, em média 45,25% da carga horária semanal foi designada para o ensino das humanidades (latim e línguas), para a área das matemáticas 27,96%, para história e geografia 13,97%, para as ciências 6,25% e para filosofia, retórica e poética, 6,24%. Além do mais, no geral eram ofertadas nos últimos anos, quando muitas vezes os alunos não tinham mais nenhum interesse. Esse modelo referendava o abandono prematuro dos cursos. Muitos alunos, terminando as disciplinas dos primeiros anos, prestavam exames. Aprovados, desconsideravam o resto, ou seja, não havia mais razão de gastarem tempo estudando conhecimentos que não eram exigidos pelas bancas. Isso demonstra evidentemente que os cursos secundários no século XIX estavam alicerçados nas humanidades clássicas.

Essa realidade não era específica da Província de São Pedro; em todo o país havia um consenso que a área das ciências estava insuficientemente representada nos currículos. Num levantamento realizado em 1866, o Ministro do Império, José Liberato Barroso, ao analisar o levantamento da situação do ensino secundário no Brasil em dezoito instituições, Liceus Provinciais e Colégios particulares (incluído Ateneus, Seminários e o Colégio de Pedro II), constatou que das 134 cadeiras, apenas sete constituíam a área das ciências. Liceu do Amazonas, com: história natural, química, e física; Minas Gerais, com: farmácia; e Colégio de Pedro II, com: elementos de física, elementos de química, e elementos de história natural. Representando do total das cadeiras, apenas 5%. “São somente os estudos clássicos ou das humanidades, que constituem o programa de ensino em quase todos os estabelecimentos particulares de instrução secundária nas Províncias, e em geral também nos seus Liceus ou estabelecimentos públicos” (BARROSO, 1867, p.56).

Quadro 30

Textos indicados para o estudo das Ciências

Autor	Título	Edição	Ano	Programa	Observações
Antoine Paulin Salocroux	Nouveaux Éléments d'histoire naturelle, contenat la zoologie, la botanique, la minéralogie et la géologie	Paris: Germer Bailliére, Libraire-Éditeur	1839 (2ª edição)	1859	-
Roch Théogéne Guerin	Nouveaux éléments de chimie théorique et pratique	?	?	1859	-
François Sulpice Beudant	La Minéralogie et la Géologie	Paris: Victor Masson; Garnier Frères	1862 (2ª edição)	1859	-
Adolphe Ganot	Traité élémentaire de physique experimentale et appliquée	-	-	1872	-
Dr. José Antônio da Silva Maia	Quadros synopticos do reino animal	-	-	1872	-

3.7. O ENSINO DA FILOSOFIA, RETÓRICA E POÉTICA

Quanto à filosofia, retórica e poética, estiveram presentes em todos os programas, normalmente como coroamento e aprofundamento dos estudos das humanidades. No de 1846, as duas cadeiras são ministradas nos dois últimos anos. Mantidas no de 1851, como nesse programa não consta a grade de horários, ficamos impossibilitados de saber em que anos essas disciplinas funcionavam. É presumível que nos últimos anos. Para o estudo de retórica e poética, os textos indicados são Lições de Eloquência Nacional e Lições Elementares de Poética Nacional, de Francisco Freire de Carvalho. Para filosofia, o texto é o de Gerusez.

O Programa de 1857 mantém as duas disciplinas nos dois últimos anos; com a denominação genérica de filosofia, esclarecendo que no 4º ano, trata-se de lógica e moral. No 3º ano, havia lições de uma hora, nas segundas, terças, sextas e

sábados. No 4º e último ano, todos os dias. O Programa de 1859, que ampliou o de 1857, passando de quatro anos para seis, em quase nada alterou o programa. Continuavam sendo duas cadeiras: 12ª e 13ª, a primeira tratava de filosofia racional e moral; a segunda de retórica, poética e literatura. O acréscimo de literatura na última cadeira é a grande novidade. Permaneciam nos dois últimos anos, sendo ministradas ambas. Os textos indicados para estudo são os de Paula Meneses: Quadros da literatura nacional, e o de *Quicherat: Thezaurus Poeticus*. O Programa de 1870, é vago, apenas estabelece o ensino de filosofia nos dois últimos anos, e retórica e poética para o último.

Por fim o de 1872 determina o ensino de filosofia (racional, moral e história da filosofia); e de retórica (poética e literatura) para o último ano. Quanto aos autores, são indicados: Curso de Filosofia de Barbe (tradução de Alves de Souza); para análise lógica: Cícero (Da Amizade e da Velhice); Curso elementar de literatura nacional de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, e o Compêndio de Souza Pontes, além das apostilas do professor.

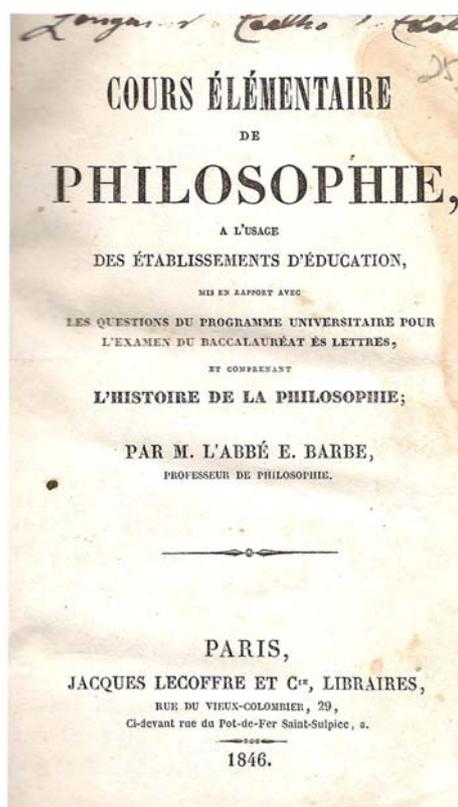


Figura 50: Compêndio de Filosofia (Barbe, 1846)

Fonte: Arquivo do autor.

Essas disciplinas tinham um caráter complementar em relação às humanidades. A retórica estava impregnada da Antigüidade estudava-se a oratória, o estilo, o discurso; em poética, o estudo da poesia em geral, e as grandes diferenças entre a prosa e a poesia. Aprofundavam as espécies de composições poéticas: épicas, líricas e dramáticas. Em literatura os autores mais discutidos eram os da Antigüidade clássica, tais como: Homero, Ésquilo, Sófocles, Eurípides, Tucídides, Terêncio, Virgílio, Horácio, Ovídio, Fedro, Cícero, Quintiliano, Cornélio Nepos, César, Tácito, etc. Isso ficava bastante claro, inclusive nos prefácios elaborados pelos autores dos compêndios, como esclarece Francisco Freire de Carvalho:

Facilmente conhecerá, quem tiver manejado o assunto, que tudo, quanto há de bom neste escrito, me foi subministrado pelas obras dos autores excelentes, que consultei, e que até em grande parte copiei; foram eles principalmente Cícero, e Quintiliano, entre os antigos; Blair, Jerônimo Soares Barbosa, e Francisco José Freire, entre os modernos. Segui, mais do que de nenhum outro, as pisadas de Quintiliano; porque na opinião geral dos eruditos, que é também a minha, é ele o grande mestre desta disciplina, maiormente no que diz respeito aos seus princípios fundamentais. (CARVALHO, 1856).

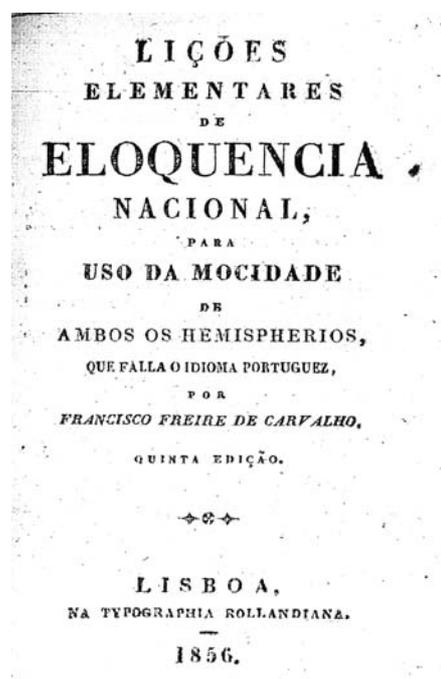


Figura 51: Lições Elementares de Eloquência (1856)

Fonte: Biblioteca Rio-Grandense.

O plano geral desses compêndios resumia-se a uma parte dedicada aos problemas gerais, à distinção entre eloquência e retórica, os fins dessa, os atributos do orador, etc. Logo após, os gêneros da eloquência: o demonstrativo, o deliberativo, e o judiciário. Na parte dedicada à poética tratavam-se das várias espécies, conforme visto (PINHEIRO, 1877).

Desse modo, essas disciplinas tinham um papel fundamental na formação dos jovens. Não aprendiam apenas esses saberes, assimilavam acima de tudo códigos de valores, próprios de uma elite.

Pelos depoimentos de alunos que estudaram no século XIX, nota-se que o ensino de filosofia, retórica e poética, ocorria normalmente após os três primeiros anos, quando então tinham um conhecimento razoável das humanidades.

No tempo de colegial, Salvador de Mendonça recordava que depois de estudarem as humanidades (da artinha até Horácio), e as matemáticas, tinha início a última parte do programa:

Depois de avigorado o espírito da criança com o estudo da literatura dessa raça forte e conquistadora [...] estava ela de posse, por assim dizer do esquadro e do compasso, com que levantasse os sólidos alicerces da sua educação. Em três anos mais, completava-se esse edifício com o estudo das línguas vivas, da geografia e da história, da filosofia e da retórica. (1960, p.273).

A marca das humanidades clássicas, seus valores, suas sensibilidades, seus princípios estavam cotidianamente presentes nas leituras dos alunos. José Veríssimo lembrava que pelos anos de 1860, esse era o universo onde os alunos estavam inseridos e não apenas o estudo do latim, mas o da filosofia e retórica era todo construído em cima dos clássicos. Tal como Mendonça, a trajetória era semelhante, depois de três anos de estudo, onde a “artinha”, Phedro, Virgílio, Horácio, Ovídio, etc., eram companheiros diários, passava-se para os anos finais do curso, onde os clássicos continuavam presentes.

Nas de retórica, o extrato da eloquência de Quintiliano, a Arte Poética de Horácio, o Tratado do sublime de Longino e as Orações de Cícero, sendo o curso de um ano. Nas de filosofia, onde também durava o curso um ano, a lógica e a metafísica de Genuense, a filosofia moral ou ética de Heinecio e a análise de

alguns discursos filosóficos de Cícero constituíam os elementos do estudo. (VERÍSSIMO, 1900, p.12).

Ao estudar a psicologia, a lógica, a teodicéia, a moral, assim como a história da filosofia, essas disciplinas permitiam aos jovens situar-se no mundo, nele multiplicando as marcas e as referências, para desse modo inscrever a sua ação. Apoiados em textos clássicos, era ao mesmo tempo instrumento de comunicação e persuasão, além de suporte indispensável do pensamento. Tendo como modelo os grandes escritores clássicos, acabava formando o espírito, com a finalidade de desenvolver a clareza no pensamento e na expressão, o rigor na concatenação das idéias e das proposições, o cuidado com a medida e o equilíbrio, a adequação, tão justa quanto possível, da língua à idéia. (CHERVEL e COMPÈRE, 1997).

A filosofia acabava sendo o coroamento de todo o saber. Os diversos compêndios deixavam isso claro. Na introdução de seu curso de filosofia, assim escrevia Gerusez:

Siendo la filosofia, em su acepcion mas general, la ciência de los principios, es evidente que tiene conexion com las demas ciencias y que las domina, ó mas bien que las otras ciencias no son mas que los ramos de este árbol inmenso, cuyo tronco es la filosofia [...] Los hechos de que se componen forman el cuerpo, ó si se quiere, lo esencial de la ciencia; pero no tienen vida tomados aisladamente [...] de donde se sigue que la filosofia es no solo la ciencia suprema, sino tambien el alma de todas las ciencias. (GERUSEZ, 1864, p.4).

Esse modelo visava formar o homem honrado, admirado, culto, educado nos bons princípios, dominando perfeitamente a “arte do bem falar e escrever”. Não apenas a filosofia, como a retórica cumpriam esse papel. Não basta dominar o latim, é preciso ter finesse, e essa só se adquire com uma boa educação.

Dentro da realidade brasileira desempenhava um papel fundamental, portadora de valores estético-literário, como instrumento de poder, a retórica valorizou as coisas do espírito em detrimento das atividades manuais, e desse modo esse domínio constituía um critério de divisão social do mesmo modo que a fortuna.

Só essa educação de base literária, relata Azevedo (1964, p.623), clássica e de preparação para as profissões de advogados, médicos e engenheiros, conferia aos brasileiros um título, os elevava em dignidade social e ficava sendo ainda o caminho dos cargos importantes.

Quadro 31

Textos indicados para o estudo de filosofia, retórica e poética

Autor	Título	Edição	Ano	Programa	Observações
Francisco Freire de Carvalho	Lições Elementares de Eloquência Nacional	Lisboa: Typ. Rollandiana	1856 (5ª edição)	1851	2ª edição 1840
Francisco Freire de Carvalho	Lições Elementares de Poética Nacional	Lisboa: Typ. Rollandiana	1839	1851	
E. Gerusez	Nuevo Curso de Filosofia para uso de los colegios	Paris: Libreria de Garnier Hermanos	1864	1851	Traduzido da 2ª edição francesa.
Paula Meneses	Quadros da literatura nacional	?	?	1859	
Quicherat	Thezaurus Poeticus	?	?	1859	
Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro	Curso Elementar de Literatura Nacional	Paris: Garnier Irmãos	1862	1872	
Sousa Pontes	Compendio ?	?	?	1872	
P. E. Barbe	Curso Elementar de Filosofia para uso das escolas	Paris: Vª J.P. Aillaud, Guillard	1865	1872	Tradução de Joaquim Alves de Souza, professor do Liceu Nacional de Coimbra.

3.8. OUTROS SABERES

Diversas outras disciplinas compunham o programa, mas nem sempre estiveram presentes, e, muitas vezes eram ofertadas em horários alternativos. Mesmo constando nos programas não tinham o número mínimo de matrícula, não sendo ministradas; outras ainda permaneciam vagas, pois não se apresentavam candidatos para os concursos. Para essa nomenclatura “outros saberes”, arrolamos as seguintes disciplinas: desenho, música, escrituração mercantil, literatura, e ginástica.

O primeiro Programa de 1846 contemplava como proposta o ensino de desenho e música. Como o Liceu efetivamente começa a funcionar em 1851, o estudo dessas disciplinas tem validade no sentido de percebermos como na metade do século XIX era pensado o currículo para as elites. A música, assim como o desenho, tinham uma valoração que nos anos posteriores deixará de existir; nos seis anos do programa, nos quatro primeiros anos essas disciplinas eram ministradas. Nos demais programas, desenho ainda faz parte nos de 1870 e 1872, mas com carga horária menor no primeiro e maior no último (dos quatro anos de curso, desenho é ministrado em três). Nesse saber os conteúdos trabalhados desde o desenho linear, figurado, e paisagem. Os programas não arrolam que autores poderiam ser usados.

Quanto à música, somente no último programa (1872) veicula-se a possibilidade de seu ensino: “Além destas aulas, (do programa, grifos meus) haverá mais uma de ginástica e outra de música, as quais funcionarão uma vez por semana à hora do recreio” (Art. 2º).

Embora institucionalmente acabasse não se constituindo parte do currículo, o seu ensino era considerado apanágio das elites. Basta ver o número expressivo de professores particulares de canto, piano, violino, dança, etc. que constavam nos anúncios de jornais e almanaques. Do mesmo modo que a ginástica, a música foi marcada nos últimos anos por um discurso higienista, ambas compõem para esse discurso o entremeio das atividades escolares. Os tempos livres deveriam ser preenchidos com outras atividades, ginástica, lazer, música, canto, dança, etc. Segundo os bons preceitos da medicina, essas atividades auxiliam no bem-estar, na saúde, garantindo e auxiliando no desenvolvimento da audição, da concentração, da disciplina (MORILA, 2006, p.12). Isso explica o grande número de aulas particulares de música, canto, violino, piano, nos anúncios dos jornais.

Uma disciplina que aos poucos vai ganhando autonomia é o português; ausente nos primeiros programas, aos poucos ganha visibilidade, ainda que atrelada ao domínio do latim. No Programa de 1857 aparece sob a denominação de gramática portuguesa, no de 1859, com a denominação de gramática da língua vernácula, era estudada junto com a gramática da língua latina. Finalmente no Programa de 1872 passa a estar constituída como disciplina autônoma e com o nome de português. Era ministrada nos dois primeiros anos do curso. No

primeiro ano, além do estudo da gramática, estudavam trechos de autores clássicos, como Camões, Vieira, Garret, Herculano, Rebelo da Silva, etc.

Ela se cristaliza como um conhecimento valorizado, certamente com forte influência do sentido de nacionalidade que começa a surgir nesses anos. A chamada “geração de 70” vai marcar essa tomada de consciência.

Quadro 32

Textos indicados para o estudo desses “saberes”

Autor	Título	Edição	Ano	Programa	Observações
Caldas Aulete	Gramática Nacional: curso prático de gramática portuguesa	Lisboa: Livraria de Antonio Maria Pereira	1877 (10ª edição)	1872	
Sotero dos Reis	Gramática Portuguesa	?	1865	1872	
José Feliciano de Castilhos	Íris Clássico	E. H. Laemmert	1865 (5ª edição)	1872	
Camões				1872	Diversas são as edições desse autor. Uma dessa época é a de Antônio Felicíssimo de Castilho. Camões: estudo histórico-poético. Lisboa: Typ. Franco-portuguesa, 1863.

Quanto ao uso dos livros didáticos indicados para o ensino, de acordo com os primeiros programas a grande maioria deles eram oriundos de casas editoriais da França, e em menor número, de Portugal. Mesmo quando não vinham diretamente do continente europeu, eram editados no Brasil por filiais das grandes editoras, caso de: Lombaerts; Leuzinger; Villeneuve; Laemmert; Garnier Frères; Hachette; Aillaud, Monlon, etc. Dos livros indicados para o estudo do latim, era incontestável o domínio francês; de autor nacional e editado no Brasil, só o Coruja.

Um dado relevante e que demonstra a tentativa de adaptar o ensino do francês para a nossa realidade, é o fato de os dois compêndios indicados: Burgain e Sevène, serem editados no Brasil pela casa Laemmert. Todos os demais livros indicados para o estudo da língua francesa, com exceção do texto de Charles André, editado em Bruxelas, são sob a chancela de editoras francesas.

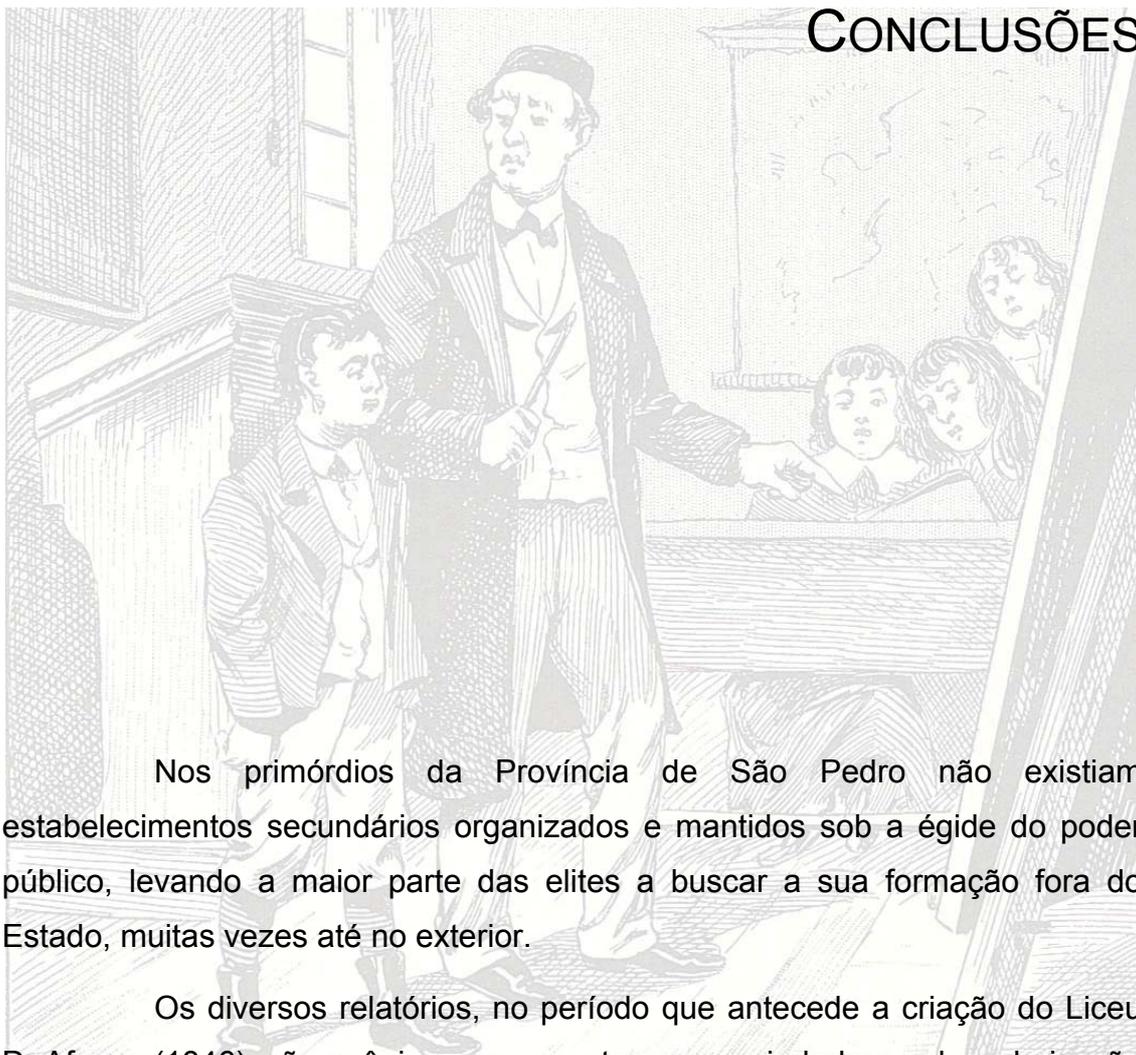
Os textos para o inglês, também são editados na França. À exceção da gramática de Motta, pela B.L. Garnier (Rio de Janeiro), provavelmente com finalidades de atender o público brasileiro. Outra exceção é a tradução de Milton, pela B. L.Garnier. Quanto ao alemão, temos uma obra indicada pelos programas, editada na Província, “Crestomatia Brasileira” pela tipografia Brasileira-Alemã, em Porto Alegre.

Os livros para o ensino da história e da geografia, encontram-se parcialmente num equilíbrio entres as editoras da França e do Brasil. Certamente pesam a favor da produção local os temas e assuntos, pois os programas tratam em parte da história e geografia do Brasil, assim como da história e da geografia da Província.

Na área da matemática, as editoras brasileiras mantêm um domínio incontestado, e isso se deve ao fato do autor mais usado, Ottoni, ter todas suas obras (geometria, trigonometria e álgebra); editadas no Brasil. Na área das ciências, tanto autores como edições são franceses; como exceção temos José Antônio da Silva Maia.

Por fim, as outras disciplinas, as quais consideramos “outros saberes”, um equilíbrio entre as edições da França, Brasil e Portugal. Em que pese a valorização da língua materna, todas as gramáticas são produzidas em Portugal.

Ao longo dos diversos programas, embora de maneira lenta, gradativamente no último programa (1872), há uma substituição dos livros editados na França e Portugal, pelos editados no Brasil. Do mesmo modo, acentua-se a participação de autores nacionais em detrimento de autores estrangeiros.



Nos primórdios da Província de São Pedro não existiam estabelecimentos secundários organizados e mantidos sob a égide do poder público, levando a maior parte das elites a buscar a sua formação fora do Estado, muitas vezes até no exterior.

Os diversos relatórios, no período que antecede a criação do Liceu D. Afonso (1846), são unânimes em apontar a precariedade e a desvalorização da educação, mormente no relativo ao ensino secundário. O que existia eram aulas avulsas dispersas por algumas cidades como Porto Alegre, Pelotas, Rio Grande, Rio Pardo, etc.

Durante longo período de sua história, a Província de São Pedro esteve relegada a um segundo plano em relação ao centro do país. Além do mais, os dez anos de luta armada (Guerra dos Farrapos), obstaculizaram que a mesma pudesse estruturar uma instrução secundária nos moldes preconizados pelo recém estabelecido Colégio de Pedro II na Corte (1837).

Essa longa luta abalou profundamente a Província de São Pedro, seus efeitos foram nocivos e prejudiciais ao desenvolvimento econômico e cultural, sobretudo no que se refere à instrução secundária.

Nos anos posteriores a esse movimento, o crescimento da Província como um todo foi grande; contudo, maior ainda foram os efeitos na capital da

Província. Porto Alegre passa a ser o centro dinamizador, superando o eixo Pelotas-Rio Grande não só em pujança econômica, como também no plano cultural. Sua urbanização é cada vez mais acentuada; entre os anos de 1858 e 1872, seu crescimento demográfico foi cinco vezes maior que no período de 1848 e 1858, e quatro vezes maior do que os anos de 1820-1848. A população da capital atingia a cifra de 14.057 habitantes, para em 1872 alcançar 43.998 habitantes, numa Província que totalizava 446.962 habitantes.

O desenvolvimento da capital gerava novas demandas, em particular aquelas relativas ao universo cultural. Nesse papel civilizador e modernizador da sociedade, a educação assumia perante todos um caráter essencial: reforçava a convicção que somente pela educação poderiam ser superadas as nossas mazelas e atrasos. Os diversos relatórios dos Presidentes, assim como dos inspetores e diretores, mostravam-se unânimes em apontar o quanto ainda faltava para a implantação de um efetivo sistema de ensino, particularmente no que tangia ao nível secundário.

As diversas reformas, Couto Ferraz (1854), Leôncio de Carvalho (1879), como depois os pareceres de Rui Barbosa (1882 e 1883), de diversas maneiras marcaram a educação das Províncias. Seja no modo de inspeção, de fiscalização, de novos métodos, de políticas de formação de professores, etc. Basta ver que os diversos programas curriculares da Província, em maior ou menor grau, tentavam adequar-se às políticas engendradas no centro do país.

Com o término da Revolução Farroupilha, as autoridades públicas deram início a várias iniciativas para o desenvolvimento da Província. Uma delas foi a criação do Liceu D. Afonso (1846), estabelecimento que passa a reunir as diversas aulas avulsas num único local. Concomitantemente, o florescimento de diversos colégios particulares é visível, o que levava seguidamente as autoridades a exclamar: “estamos inundados de colégios particulares”. Isso não era só retórica, era uma realidade.

Essa ausência do Estado, em particular em nível de ensino médio, possibilitou certa organização da iniciativa particular, surgindo na década de 1860 grandes educandários, sendo o Colégio Gomes o grande modelo.

Essa disputa, nem sempre velada, foi possível de verificar ao longo do período estudado. Os diversos relatórios, artigos na imprensa, debates na Assembléia, espelham um contexto vívido de dramas, disputas e ressentimentos. A animosidade muitas vezes esteve presente. Queixas constantes sobre o baixo número de alunos no Liceu; falta de um prédio adequado; ausência de um internato; a precariedade e muitas vezes a falta de material didático; a inoperância de certos programas; essas e outras questões pertinentes ao dia-a-dia da instrução sempre estiveram em discussão.

Algumas das questões transcendem a realidade Provincial. Uma delas é a busca pela equiparação do Liceu ao Colégio de Pedro II. Pela análise dos diversos programas pode-se ver que efetivamente o Liceu D. Afonso e depois o Ateneu Rio-Grandense pautaram-se pelos seus planos; se muitas vezes não foi possível segui-los à risca, é porque realmente não era viável copiar “ipsis litteris” o modelo adotado na Corte. O não reconhecimento não partia das Províncias, mas sim do Centro. Desse modo acabou decretando o desinteresse por parte das elites de cursar um longo e improfícuo curso, que ao fim e ao cabo não habilitava diretamente para o ensino superior. Nem para uma profissão, nem para o ingresso nos cursos superiores. Os desmedidos esforços dos Liceus Provinciais na busca de qualificar os seus programas estavam fadados ao fracasso.

Daí as razões das enormes dificuldades para o estabelecimento e funcionamento dos liceus provinciais; a falta de equiparação, retirando dos mesmos a competência de auferir o grau de bacharel. Não sendo as aprovações conferidas pelos liceus provinciais reconhecidas como suficientes para o ingresso nas Academias, deixava de existir uma razão forte o suficiente para que esses jovens concluíssem os estudos nas Províncias. Preferindo muitas vezes, concluir seus estudos na Corte, ou nas Províncias sedes das Faculdades, onde facilmente obtinham certificados de aprovação.

Nessa brecha, os diversos colégios particulares “se povoam de alunos e florescem” dando anualmente um número expressivo de alunos aptos aos exames preparatórios. Diversos jovens acabavam optando pelos cursos ministrados pelos colégios. Com bons professores, contando com internatos, e

oferecendo apenas as disciplinas exigidas pelos exames, para que cursar longos cursos seriados, regulares e de longa duração?

Esse contexto foi perfeitamente compreendido por Gonçalves Dias: “cada aluno estuda o que quer e como quer, concluindo os seus estudos no tempo, em que pode” (*apud* ALMEIDA, 1989, p.348).

Em tais condições, eram inócuas as tentativas das autoridades públicas de organizar programas com um vasto currículo. Afinal para quê ensino de ciências, se tais conhecimentos não são aferidos nos exames preparatórios? Embora nos diversos programas constem as mais variadas disciplinas, acabavam quase que exclusivamente ofertadas aquelas cobradas pelas bancas examinadoras, ou seja: latim, francês, inglês, história e geografia, matemáticas, e filosofia.

Ao longo de sua história, o Liceu teve seis reformas curriculares, o que indica a falta de coerência ou de um projeto competente para esse nível de ensino. Embora essas reformas tenham vigorado e, em grande parte, discutissem se o ensino deveria ser mais clássico ou científico, na prática acabavam limitando-se à redistribuição das disciplinas e a mudança da carga horária atribuída a cada uma.

O trabalho aponta similaridades entre os planos de ensino do Colégio de Pedro II e o Liceu da Província. Comparando os livros textos indicados para os vários programas, percebe-se que em grande parte adotavam os mesmos. Esse quadro comparativo é indicativo de certa homogeneidade na formação cultural das elites. Procurando as elites provinciais sempre que possível adotar o padrão do Colégio de Pedro II.

Desse modo, o conteúdo dos estudos secundários esteve alicerçado na Antigüidade Clássica. Grande parte desses saberes eram ministrados em latim, e tinham como modelo os grandes escritores do passado, como: Virgílio, Tácito, Horácio, Cícero, etc. Esse autores desempenhavam um papel fundamental na formação dos alunos. Os exemplos de conduta e princípios morais e éticos eram extraídos deles.

Ao longo do século XIX, as disciplinas humanistas tiveram sempre um enorme espaço nos currículos. O latim, por exemplo, esteve presente em

todos os programas, constituindo a matéria com a maior carga horária ao longo dos cursos.

No século XIX, as elites além de toda formação clássica, ainda tinham uma formação voltada para o estudo das artes, em particular o canto e piano.

O estudo das disciplinas escolares entre outras coisas aponta que os conteúdos explícitos constituem-se apenas numa parte da educação escolar. Muitas vezes as finalidades do ensino não estão necessariamente inscritos nos textos. Sem desconsiderar os conteúdos ensinados, devemos estar atentos para a articulação necessária dos conteúdos com os métodos e as práticas, para assim melhor compreender o que se passa na sala de aula. Desse modo, o estudo dos exercícios escolares possibilitou chegarmos mais perto da “caixa-preta” da escola.

O modelo educacional secundário fortalece essa educação clássica, elitista e com acentuado caráter de exclusão das camadas populares. Contudo, conforme visto, as pressões para que fossem realizadas modificações nos currículos estiveram sempre presentes. À medida que essas pressões se fazem mais acentuadas, o modelo educacional vigente acaba sendo aos poucos modificado ante as exigências das ciências, da tecnologia e de novos ramos do saber.

Mesmo levando-se em conta as preocupações das autoridades em elevar o nível do ensino secundário na Província de São Pedro, fica evidente que o modelo de educação adotado dificultava ou tornava impossível uma mudança. Qual a razão de serem apenas ofertadas as disciplinas acima arroladas? Essas são as efetivamente procuradas pelos alunos.

Com o fechamento do Ateneu Rio-Grandense (1873), as autoridades parecem dar-se conta dessa realidade, afinal, ao pleitearem o restabelecimento do ensino secundário no Ateneu, “como meio de facilitar os estudos de preparatórios aos que se apresentarem perante as mesas de exames que aqui se tem de estabelecer para os que pretendem matricular-se nas Faculdades do Império” (FALA, 1874, p.18). Implicitamente aceitavam o triste fim dos Liceus:

adequarem-se a ser meros cursos preparatórios para as academias, ou serem substituídos pelos colégios particulares.

Os diversos Estatutos aprovados para o Liceu D. Afonso (1846, 1851, 1857, 1859, 1870), assim como o Regulamento para o Ateneu Rio-Grandense (1872), nos permitem aferir aspectos intrínsecos de uma instituição escolar. Quem eram os seus professores? Quais obrigações eram impostas aos alunos e de que maneira os mesmos reagiam? Como era percebido o horário, disciplinas, castigos, exames, prêmios, etc. O papel desempenhado no disciplinamento pelos outros agentes controladores.

Assim, de forma eficiente todos os atos não passavam despercebidos da maquinaria escolar. Controlar o tempo era necessário para que as peças dessa engrenagem funcionassem. Por sua vez, o controle sobre o espaço era garantido por uma rede minuciosamente organizada. Modelo de organização o qual se aproxima muito do “Panopticon”, onde cada um vigia o outro, e todos se vigiam mutuamente.

Assim a instituição escolar assume o papel de disciplinadora do tempo e das condutas, uma rede completa e complexa que se traduz em uma organização das rotinas e a qual todos devem se habituar, sejam eles diretores, professores, ou alunos.

Grande parte do corpo dirigente (Inspetores e Diretores) eram membros atuantes dos partidos políticos (Partido Liberal ou Conservador). Suas nomeações decorriam de acordo com os vínculos partidários. Grande parte deles tinha forte atuação na sociedade e o reconhecimento da população. Seguidamente ocupavam cargos legislativos.

Quanto aos docentes, em sua grande maioria eram homens de reconhecido saber, e atuação permanente na comunidade. Além da profissão docente, caso por exemplo, de Apolinário Porto Alegre, Karl von Koseritz, Carlos Hoeffler, Bibiano Francisco de Almeida, entre outros, se destacavam não apenas no magistério, como em outras atividades. Seja como membros do Partenon Literário, como jornalistas, poetas, romancistas, etc. Diversos deles tiveram destacada atuação na Assembléia Legislativa.

Em relação aos alunos, foi possível constatar que aqueles formados pelo Liceu pertenciam a uma classe social médio-baixa. Por sua vez, os filhos das elites sul-rio-grandenses freqüentavam os grandes colégios particulares, caso emblemático, o Colégio Gomes.

Em que pese todas essas assertivas, tentou-se (e isso pode ser verificado nos diversos programas) constituir um modelo de educação onde os jovens ficassem submetidos a um controle rigoroso, não dispensando a prática da delação e a aplicação de castigos. Partia-se do pressuposto que aos colégios cabia a prática de salvaguardar os bons costumes. Daí as censuras, as proibições, os autores escolhidos, os trechos selecionados. Todos os gestos, atitudes, comportamentos, estavam efetivamente sob controle. A vigilância poderia aparentemente ser difusa, quando na prática era efetiva e permanente.

O conceito de “poder disciplinador” de Foucault permitiu compreender o papel desempenhado pelos diversos regulamentos (1846, 1851, 1857, 1859, 1870, 1872), no controle do tempo e do espaço. Do mesmo modo, como a maquinaria escolar utilizava os mecanismos de controle: prêmios, emulações, recompensas, punições, para formar e disciplinar os alunos. O poder disciplinador atuava com o intuito de controlar, organizar, inibir, moldar os alunos num modelo considerado ideal, ou seja, alunos dóceis e obedientes. Somente em casos extremos, onde esse controle disciplinar não fosse suficiente, seriam adotados mecanismos mais violentos, caso, por exemplo, da expulsão dos elementos considerados perniciosos.

Aparentemente poderia se deduzir de uma obediência total às normas, não existindo atos de protestos. Mesmo assim, nas entrelinhas de alguns artigos, é possível perceber o quanto atos de rebeldia estavam presentes. Acompanhando um pouco a realidade de diversos colégios brasileiros, podemos aventar que o contexto sul-rio-grandense não seria muito diferente. Essas pequenas “rupturas” eram as contraposições (táticas) que os alunos opunham a uma estrutura totalizante e repressora. Embora visando os exames preparatórios, um traço marcante dessa educação era sua formação humanística clássica centrada no conhecimento da alta latinidade e nas línguas vivas. Esse ensino secundário baseia-se na leitura, na memorização, e na

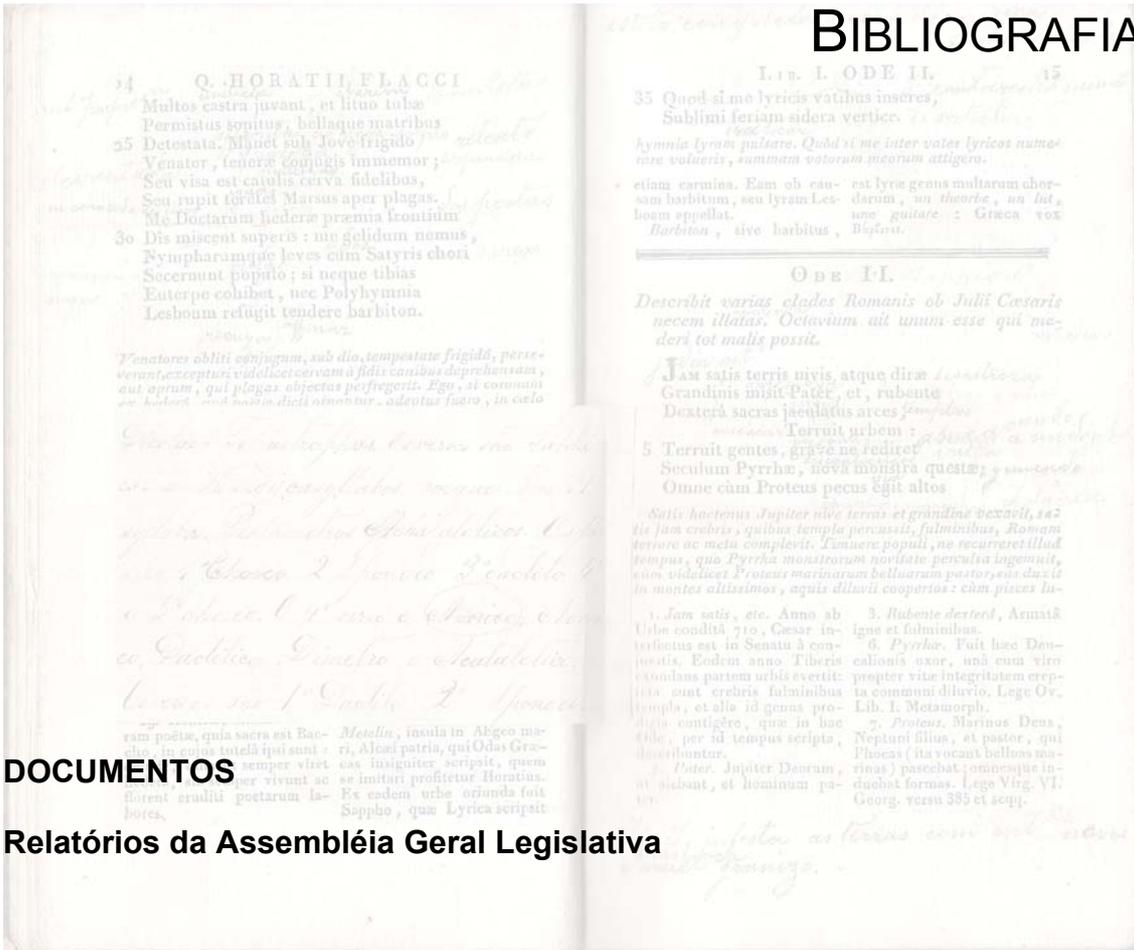
exploração dos conteúdos moralizantes dos autores clássicos. Formava assim o homem culto, aquele que recebe uma educação diferenciada. Basta ver que um número expressivo e significativo da elite sul rio-grandense passou pelos bancos escolares do Colégio Gomes.

Essa formação e instrução estavam alicerçadas na figura do mestre, aquele que sabe e detém o conhecimento. Esse saber era propiciado na maior parte do tempo no espaço físico da sala de aula, onde os constantes exercícios individuais, recitações, cópias, constituíam as rotinas diárias dos alunos. Escutar, obedecer, repetir e decorar, esse era o cotidiano dos alunos secundaristas do século XIX, conforme indicam as memórias coletivas dos tempos escolares.

Tudo no intuito de formar os homens das classes dirigentes. Estudava-se história, geografia, filosofia, retórica, não apenas com intuito de conhecimento, estudava-se no fundo a arte de bem governar. Esses conhecimentos, tendo as humanidades clássicas como modelo, acabavam de fato estabelecendo o “nível e a barreira”. Mais ornamento do que uma prática real, o modelo adotado evidenciava uma opção de instruir uma elite dirigente, formar futuros bacharéis.

O papel exercido pelo ensino secundário, eventualmente complementado pelo ensino superior, tem como característica intrínseca formar o futuro governante. Trata-se de um ensino caro, e destinado a poucos. Nesse modelo, as humanidades triunfam, relegando os outros conhecimentos a segundo plano. O “todo poderoso império do meio” aparece de fato como laboratório em que se formam as futuras gerações.

BIBLIOGRAFIA



DOCUMENTOS

Relatórios da Assembléia Geral Legislativa

Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1840, pelo Ministro e secretário de Estado dos negócios da justiça, e interinamente do Império. Francisco Ramiro d'Assis Coelho. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1840.

Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 4ª Sessão da 8ª Legislatura de 1851 pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império. Visconde de Mont'alegre. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1852.

Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa da Nova Legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império. Luiz Pedreira do Couto Ferraz. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1855.

Relatório apresentado à Assembléia Geral na 2ª Sessão da 14ª Legislatura pelo Ministro e secretário de Estado dos negócios do Império. Paulino José Soares de Souza. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1870.

Relatório apresentado à Assembléia Geral na 4º Sessão da 14º Legislatura pelo Ministro e secretário de Estado dos negócios do Império João Alfredo Correia de Oliveira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1872.

Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2º Sessão da 18º Legislatura pelo Ministro e secretário de Estado dos negócios do Império Rodolfo Epifanio de Souza Dantas. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882.

Relatórios ou Falas de Presidentes da Província

Relatório ao Conselho Geral apresentado por Caetano Maria Lopes Gama, 1830. In: ROCHE, Jean. L'administration de la Province du Rio Grande do Sul de 1829 à 1847. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, 1961. [63-71].

Relatório ao Conselho Geral apresentado por Manoel Antônio Galvão, 1831. In: ROCHE, Jean. L'administration de la Province du Rio Grande do Sul de 1829 à 1847. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, 1961. [79-83].

Relatório com que abriu a 1º Sessão da 2º legislatura da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul. Conde de Caxias. Porto Alegre: Typographia de I. J. Lopes, 1846.

Relatório apresentado à Assembléia Provincial pelo Presidente Manoel Antônio Galvão. Porto Alegre: Typ. do Porto Alegrense, 1847.

Relatório do Vice-Presidente João Capistrano de Miranda Castro na abertura da Assembléia Legislativa em 4 de março de 1848. Porto Alegre: Typ. do Porto Alegrense, 1848.

Aditamento ao Relatório que perante a Assembléia Provincial apresentado pelo Presidente Francisco José de Souza Soares de Andréa. Porto Alegre: Typographia do Comercio, 1848.

Relatório do Estado da Província do Rio Grande de S. Pedro do Sul apresentado ao Conde de Caxias pelo Sr. Pedro Ferreira de Oliveira ao entregar-lhe a Presidência. Porto Alegre: Typ. do Mercantil, 1851.

Relatório do Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Jerônimo Francisco Coelho. Porto Alegre: Typographia do Mercantil, 1856.

Relatório do Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Ângelo Moniz da Silva Ferraz apresentado a Assembléia Legislativa Provincial. 1º Sessão da 8º Legislatura. Porto Alegre: Tipografia do Correio do Sul, 1858.

Relatório com que Ângelo Moniz da Silva Ferraz entregou a Presidência da Província a Patrício Correa da Câmara e este a Joaquim Antão Fernandes Leão em 04.05.1859. Porto Alegre: Tipografia do Correio do Sul, 1859.

Relatório apresentado a Assembléia Provincial na 2º Sessão da 8º Legislatura pelo Conselheiro Joaquim Antão Fernandes Leão. Porto Alegre: Tipografia do Correio do sul, 1859.

Relatório do Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Joaquim Antão Fernandes Leão. Porto Alegre: Typographia do Correio do Sul, 1860.

Relatório do Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Patrício Correa da Câmara. Porto Alegre: Typ. do Jornal A Ordem, 1861.

Relatório do Presidente Antônio Augusto Pereira da Cunha ao entregar a Presidência ao Visconde da Boa Vista. Porto Alegre: Typ. do Rio-Grandense, 1866.

Fala dirigida a Assembléia Legislativa pelo Presidente Ignácio Marcondes Homem de Mello. Porto Alegre, Typ. do Rio-Grandense, 1867.

Relatório do Presidente Antônio da Costa Pinto Silva ao entregar a administração ao Sr. Israel Rodrigues Barcelos. Porto Alegre: Typ. do Rio-Grandense, 1869.

Relatório do Presidente João Sertório ao entregar o governo ao Vice-Presidente João Capistrano de Miranda e Castro. Porto Alegre: Typ. do Rio-Grandense, 1870.

Relatório do Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Francisco Xavier Pinto Lima. Porto Alegre, Typ. do Rio-Grandense, 1871.

Fala com que João Pedro Carvalho de Moraes Presidente da Província abriu a 1º Sessão da 15º Legislatura da Assembléia Legislativa Provincial. Porto Alegre: Typ. do Constitucional, 1873.

Fala dirigida à Assembléia Legislativa da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul pelo Presidente José Antônio de Azevedo Castro em 2º Sessão da 16º legislatura. Porto Alegre: Typ. do Rio Grandense, 1876.

Fala dirigida à Assembléia Legislativa da Província pelo 2º Vice-Presidente João Dias de Castro à Assembléia Legislativa na 1º Sessão da 17º Legislatura. Porto Alegre: Typ. do Jornal do Comércio, 1877.

Relatório do Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Felisberto Pereira da Silva. Pelotas: Typ. da Livraria Americana, 1880.

Fala dirigida a Assembléia Legislativa pelo Presidente José Antônio de Souza Lima. Porto Alegre: Typ. do Jornal do Comércio, 1883.

Relatório do Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Miguel Calmon du Pin Almeida. Porto Alegre: Typ. do Conservador, 1886.

Fala dirigida a Assembléia Legislativa pelo Presidente Henrique Pereira de Lucena. Porto Alegre: Typ. do Conservador, 1887.

Relatório com que o Exm. Sr. Dr. Rodrigo de Azambuja Vila Nova passou a administração da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul ao Sr. Barão de Santa Tecla, no dia 09.08.1888. Porto Alegre: Typ. do Conservador, 1889.

Relatórios e Regulamentos da Instrução Pública

Relatório da Instrução Pública da Província. Cyro José Pedrosa, Diretor do Lyceo e da Instrução Primária. Porto Alegre: Tipografia de F. Pomatelli, 1852.

Relatório do Estado da Instrução da Província, pelo Dr. Cyro José Pedrosa, Diretor da mesma. Porto Alegre: Tipografia do Correio do Sul, 1853.

Relatório da Instrução Primária da Província, apresentado à Presidência pelo Diretor Interino, José Maria de Andrade, Porto Alegre: Tipografia do Mercantil, 1856.

Regulamento da Instrução Primária e Secundária. Patrício Correa da Câmara, Porto Alegre: Tipografia do Mercantil, 1857.

Relatório do Vice-Diretor do Lycêo. José Maria de Andrade. [Anexo ao RPP, 1859].

Relatório da Inspeção Geral da Instrução Pública. Francisco de Paula Soares (Inspetor geral Interino). Porto Alegre: Tipografia do Rio-Grandense, 1866. [Anexo ao RPP, 1866].

Relatório da Inspeção Geral da Instrução Pública da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Tipografia do Rio-Grandense, 1869. [Anexo ao RPP, 1869].

Relatório do Diretor Interino do Lycêo. José Maria de Andrade. [Anexo ao RPP, 1869].

Relatório apresentado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública. Dr. José Bernardino da Cunha Bittencourt. Porto Alegre: Tipografia do Rio-Grandense, 1870. [Anexo ao RPP, 1870].

Relatório da Direção do Lyceo D. Afonso. Vicente Zeferino Dias Lopes. Porto Alegre: Tipografia do Rio-Grandense, 1870. [Anexo ao RPP, 1870].

Relatório da Inspeção Geral da Instrução Pública da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Dr. José Bernardino da Cunha Bittencourt. Porto Alegre: Tipografia do Constitucional, 1873. [Anexo a Fala, 1873].

Relatório do Ateneu Rio-Grandense. Porto Alegre: Tipografia do Constitucional, 1873. Vicente Zeferino Dias Lopes. [Anexo a Fala, 1873].

Relatório da Direção Geral da Instrução Pública. Porto Alegre: Tipografia do Jornal do Comércio, 1877. [Anexo a Fala, 1877].

Relatório da Instrução Pública. Adriano Nunes Ribeiro. [Anexo a Fala, 1883].

Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública. Graciano Alves de Azambuja. [Anexo a Fala, 1883].

Regulamentos, Estatutos, Plano de Curso, Programas

Estatutos para o Liceu D. Afonso (1846). In: [Anexo ao RPP, 1846].

Estatutos para o Liceu D. Afonso (1851). In: [Anexo ao RPP, 1851].

Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Typ. do Mercantil, 1857.

Regulamento de 29 de Janeiro de 1859, aumentando as aulas do Liceu D. Afonso e dando-lhes o respectivo programa de estudo. In: Coleção dos Atos, Regulamentos, e Instruções expedidas pela Presidência da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul em 1859. Tomo 15º Parte 2ª. Porto Alegre: Typ. do Correio do Sul, 1860.

Regimento Interno do Liceu. Ato de 05 de abril de 1869. In: [Anexo ao RPP, 1869].

Plano de estudos do Liceu D. Afonso. Ato de 02 de maio de 1870. In: [Anexo ao RPP, 1870].

Regulamento do Ateneu Rio-Grandense. Porto Alegre: Typ. do Constitucional, 1872.

Regulamento da Aula de instrução Primária no Collegio Rio-Grandense. Porto Alegre: Typographia do Commercio, 1841. [Diretor Isidoro José Lopes].

Programa dos Estudos e Regulamentos do Colégio Rio-Grandense. Porto Alegre: Typ. da Agência Literária, 1892.

Coleção de Atos, Regulamentos e Instruções

Coleção das Leis Provinciais de S. Pedro do Rio Grande do Sul. Sessão de 1835. Porto Alegre: Reimpresso na Typ. do Comércio, 1845.

Coleção dos atos, regulamentos, e instruções expedidas pela Presidência da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul em 1857. Tomo 13º, parte 2º. Porto Alegre: Typ. do Correio do Sul, 1858.

Coleção dos atos, regulamentos, e instruções expedidas pela Presidência da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul em 1858. Tomo 14º, parte 2º. Porto Alegre: Typ. do Correio do Sul, 1858.

Coleção das leis e resoluções da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Tomo 15º, 2º Sessão da 8º Legislatura, 1859. Porto Alegre: Typ. do Correio do Sul, 1860.

Coleção das leis e resoluções da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Tomo 20º, 1º Sessão da 11º Legislatura, 1864. Porto Alegre: Typ. do Correio do Sul, 1864.

Anais e Discursos Parlamentares

Annaes da Assembléia Legislativa Provincial. Porto Alegre: Typ. da Reforma, 1874.

Annaes da Assembléia Legislativa Provincial. Porto Alegre: Typ. da Reforma, 1875.

Annaes da Assembléia Legislativa Provincial. Porto Alegre: Typ. da Reforma, 1888.

PICCOLO, Helga Landgraf (Org.). Coletânea de discursos parlamentares da Assembléia Legislativa da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. 2 vols. Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Estado, 1998.

Jornais, Revistas, Almanques

O Mercantil. Porto Alegre, 12 de janeiro de 1853.

A Tribuna Rio-Grandense. Porto Alegre, 28 de outubro de 1853.

A Tribuna Rio-Grandense. Porto Alegre, 31 de outubro de 1853.

O Guaíba. Porto Alegre, 22 de março de 1857.

A Ordem: folha política, literária e noticiosa. Porto Alegre, 22 de junho de 1865.

Sentinela do Sul. Porto Alegre, 27 de outubro de 1867.

Sentinela do Sul. Porto Alegre, 03 de novembro de 1867.

Sentinela do Sul. Porto Alegre, 10 de novembro de 1867.

Diário do Rio Grande. Rio Grande, 28-29 de janeiro de 1856.

Diário do Rio Grande. Rio Grande, 28 de outubro de 1857.

Diário do Rio Grande. Rio Grande, 12 de janeiro de 1866.

Diário do Rio Grande. Rio Grande, 22 de setembro de 1867.

O Comercial. Rio Grande, 13 de novembro de 1863.

O Tempo: Jornal da Tarde. Rio Grande, 15 de novembro de 1871.

Noticiador. Pelotas, 22 de julho de 1858.

Noticiador. Pelotas, 11 de agosto de 1858.

Revista do Partenon Literário. Porto Alegre: Imprensa Literária. [1869-1875].

Almanak administrativo, comercial e industrial Rio-Grandense para 1874. Antonio de Azevedo Lima. Ano II. Porto Alegre: Typ. do Jornal do Comércio, 1875.

Anuário da Província do Rio Grande do Sul para o ano de 1885. Graciano Alves de Azambuja. Porto Alegre: Gundlach, 1884.

Almanak Literário e Estatístico do Rio Grande do Sul para 1898. Alfredo Ferreira Rodrigues. Rio Grande: Livraria Americana, 1899.

Dicionários, Álbuns, Censos

ALMEIDA, Átila. *Dicionários, parentes e aderentes: uma bibliografia de dicionários*. João Pessoa: Funape; Nova Stella, 1988.

BLAKE, Sacramento. *Dicionário Bibliográfico Brasileiro* (7.vols.). Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1883- 1900.

BOUILLET, M. N. *Dictionnaire Universel d'Histoire et de Géographie*. 31.ed. Paris: Librairie Hachette et C^a, 1895.

_____. *Dictionnaire Universel des sciences, des letters et des arts*. 15.ed. Paris: Librairie Hachette et C^a, 1896.

BURGUIÈRE, André. *Dicionário das Ciências Históricas*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993.

CENSOS DO RS: (1803-1950). *De Província de São Pedro a Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: FEE, 1986.

COELHO, Jacinto do Prado (Direção). *Dicionário de Literatura: brasileira, portuguesa, galega*. (3.vols.). 3.ed. Figueirinhas; Porto: Lavra Livros Limitada, 1976.

COUTINHO, Afrânio; SOUSA, J. Galante de. *Enciclopédia de Literatura Brasileira*. (I e II volume). 2.ed. São Paulo: Global; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Academia Brasileira de Letras, 2001.

L'Empire du Brésil a l'Exposition universelle de Vienne en 1873. Rio de Janeiro: Tipografia universelle de E. & H. Laemmert, 1873.

MARTINS, Ari. *Escritores do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS; IEL, 1978.

MENEZES, Raimundo de. *Dicionário Literário Brasileiro*. 2^o ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1978.

MORAES, Rubens Borba de. *Bibliographia Brasiliana*. (I e II volume). Amsterdam; Rio de Janeiro: Colibris Editora Ltda, 1958.

MORAES, Rubens Borba de; BERRIEN, William. *Manual Bibliográfico de Estudos Brasileiros*. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Souza, 1949.

PORTO ALEGRE: Biografia de uma cidade. Álbum organizado por Morency de Couto e Silva. Porto Alegre: Tipografia do Centro, 1940.

REIS, Carlos A. *Álbum do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Typographia de César Reinhardt, 1905.

SAINT-ADOLPHE, J. C Milliet de. *Dicionário geográfico, histórico e descritivo do Império do Brasil*. 2.ed., Paris: V^a J. P. Aillaud, Guillard, 1863.

SILVA, Domingos de Araújo e. *Diccionario histórico e geográfico da Província de S. Pedro*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1865.

TAMBARA, Elomar. *Bosquejo de um Ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil*. Pelotas: Seiva Publicações, 2003.

VAINFAS, Ronaldo (Org). *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

VILLAS-BÔAS, Pedro. *Notas de bibliografia sul-rio-grandense: autores*. Porto Alegre: A Nação, 1974.

Cronistas, Viajantes e Memorialistas

AGASSIZ, Luiz e Elisabeth. *Viagem ao Brasil (1865-1866)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

AVE-LALLEMANT, Robert. *Viagem pela Província do Rio Grande do Sul (1858)*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1980.

AZEVEDO, Felicíssimo M. de. A primeira escola de Porto Alegre [155-162]. In: *Anuário da Província do Rio Grande do Sul para 1885*. Porto Alegre: Gundlach, 1884.

BARROSO, Gustavo. *Liceu do Ceará (2º volume de Memórias)*. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Costa, 1940.

BELLO, José Maria. *Memórias*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1958.

CAMPUS, Humberto de. *Memórias*. Primeira parte. 1886-1900. Rio de Janeiro: Jackson Editores, 1954.

CANSTATT, Oscar. *Brasil: a terra e a gente (1871)*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1954.

CHAVES, José Gonçalves. *Memórias Econômico-políticas sobre a administração pública do Brasil*. Porto Alegre: ERUS, 1978.

CUNHA, Alberto Coelho da. *Autobiografia*. Pelotas. 1936. [Texto datilografado].

CUNHA, Francisco. *As minhas crenças e opiniões*. Artigos publicados em 1870 e 1871. Rio de Janeiro: Typ. de Machado, Costa & Cia. 1878.

DAUDT FILHO, João. *Memórias*. 2.ed. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1938.

DEBRET, Jean Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. 2 vols. São Paulo: Livraria Martins, 1940.

EU, Conde d'. *Viagem Militar ao Rio Grande do Sul*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1981.

HÖRMEYER, Joseph. *O Rio Grande do Sul de 1850*. Porto Alegre: D.C. Luzzatto/Eduni, 1986.

ISABELLE, Arsène. *Viagem ao Rio da Prata e ao Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: Editora Zelio Valverde, 1949.

KOSERITZ, Carl Von. *Imagens do Brasil*. São Paulo: Martins Editora, 1972.

LOPES, João Simões. *História de sua vida*. Pelotas, 1932. [Manuscrito].

MACEDO, Joaquim Manuel de. *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Zelio Valverde, 1942.

MAGALHÃES, Manoel Antônio de. Almanack da Vila de Porto Alegre. In: FREITAS, Décio. *O Capitalismo Pastoril*. Porto Alegre: EST, 1980.

MAGALHÃES, Valentim. *Alma: páginas íntimas*. Rio de Janeiro: Laemmert & C^a, 1899.

OLIVEIRA, Albino José Barbosa de. *Memórias de um Magistrado do Império* (Revistas e anotadas por Américo Jacobina Lacombe). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

OLIVEIRA, Artur de. *Dispersos: vida e obra de um escritor esquecido*. [Organizado por Luiz Felipe Vieira Santo]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.

SAINT-HILAIRE, Auguste. *Viagem ao Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Martins Livreiro e ERUS, 1987.

SOUZA, Francisco Ferreira de. Descrição a Viagem do Rio Grande. In: *Anais do Simpósio Comemorativo do Bicentenário da Restauração do Rio Grande (1776-1976)*. Vol III. Rio de Janeiro: IHGB; IGHMB, 1979.

TAUNAY, Alfredo. *Memórias do Visconde de Taunay*. São Paulo: Progresso Editorial, 1948.

VARELA, Alfredo. *Rememorações: tempos idos e vividos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Agusa Editora, 1959.

VASCONCELLOS, Antão de. *Memórias do Mata-Carochas*. 2. ed. Porto: Companhia Portuguesa Editora, 1920.

WEILL, Alexandre. *Ma Jeunesse* [Mon Adolescence]. Deuxième volume. Paris: E. Dentu, Editeur, 1870.

REFERÊNCIAS

ABREU, Capistrano de. Phases do Segundo Império. In: *Ensaios e Estudos*. 3ª série, Rio de Janeiro: Livraria Briguiet, 1938.

ABREU E SILVA, Florêncio de. Retrospecto Econômico e Financeiro do Rio Grande do Sul (1822-1922). In: *Revista do Arquivo Público do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Livraria do Globo. Nº. 8, dezembro de 1922.

ADÃO, Áurea. Fontes dos arquivos portugueses para a história da educação luso-brasileira, em finais do Antigo Regime. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

AITA, Carmen; AXT, Gunter; ARAUJO, Vladimir (Orgs). *Parlamentares Gaúchos das Cortes de Lisboa aos nossos dias: 1821-1996*. Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1996.

ALMEIDA, José Ricardo Pires. História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889). *História e Legislação*. São Paulo/Brasília: EDUC/INEP, 1989.

ALONSO, Ângela. *Idéias em Movimento: a geração 1870 na crise do Brasil- Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALVAREZ-URÍA, Fernando. Microfísica da escola. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.21, nº. 2, jul.dez. 1996. p.31-42.

ALVES, Eva Maria Siqueira. Atheneu Sergipense: uma casa de educação literária examinada segundo os planos de estudos (1870-1908). Programa de Pós-Graduação da PUC/São Paulo. São Paulo, 2005. (Tese de Doutorado).

ALVES, Francisco Neves. *Uma introdução à história da imprensa Rio-Grandina: o estudo de alguns fragmentos do século XIX*. Rio Grande: FURG, 1995.

ALVES, Gilberto Luiz Alves. *A Produção da Escola Pública Contemporânea*. Campo Grande: Ed. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Campinas: Autores Associados, 2001.

AMARAL, Giana Lange do. *O Gymnasio Pelotense e a maçonaria: uma face da História da Educação em Pelotas*. Pelotas: Seiva Publicações, 1999.

_____. *Gatos Pelados X Galinhas Gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930-1960)*. Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Porto Alegre, 2003. (Tese de Doutorado).

ANDRADE, Mariza Guerra de. *A Educação exilada: Colégio do Caraça*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ANTUNES, de Paranhos. *Os Partidos Políticos no Rio Grande do Sul (1822-1889)*. In: *Anais do Primeiro Congresso de História e Geografia Sul Rio-Grandense*. Vol. II. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1936.

ARARIPE, Tristão de Alencar. *Guerra Civil no Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: Typ. Universal de E. & H. Laemmert, 1881.

ARIÈS, Philippe. *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio d'água, 1988.

ARRIADA, Eduardo. *Do Liceu D. Afonso ao Ateneu Rio-Grandense: tentativas frustradas de implantação do ensino secundário público na Província de São Pedro*. In: *VII Encontro Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação*. Pelotas, 3 e 4 de maio de 2001.

_____. *Tavares Bastos e a educação brasileira no século XIX: seus problemas, suas dificuldades, suas possíveis soluções*. In: *Anais do VIII Encontro Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação*. Gramado, 29 e 30 de agosto de 2002.

_____. *O Ensino e o Livro Didático de História do Brasil no século XIX*. In: *Anais do IX Encontro Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação*. Porto Alegre: 05 e 06 de junho de 2003. p.159-171.

_____. Entre a Civilização e a Barbárie: o debate educacional brasileiro no século XIX. In: *Anais do XI Encontro Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação*. São Leopoldo: 29 a 31 de agosto de 2005. (CD-Rom).

_____. *Do “O Pelotense” ao “Diário Popular” (1851-1890): 39 anos de jornalismo em Pelotas*. (Inédito).

AZEVEDO, Felicíssimo Manuel de. *Cousas Municipaes*. Porto Alegre: Typ. Marinoni, 1884.

AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira*. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

AZEVEDO, Manoel Duarte Moreira. O Colégio de Pedro II no Rio de Janeiro (1877). In: GABAGLIA, Raja (Coligidos). Subsídios para a História do Colégio Pedro II. *Anuário do Colégio Pedro II*. Vol. VIII (1928-1934). Tipografia Misericórdia, 1937.

BARBOSA, Rui. *Reforma do Ensino Secundário e Superior*. Parecer e Projeto. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882.

BARRETO, Abeillard. Primórdios da Imprensa no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Comissão Executiva do Sesquicentenário da Revolução Farroupilha, 1986.

BARRETO, Tobias. Um discurso em mangas de camisa. In: LIMA, Hermes. *Tobias Barreto (a época e o homem)*. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

BARROSO, João. Os Liceus. *Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica. 2 volumes, 1995.

BARROSO, José Liberato. *A Instrução Publica no Brasil*. Rio de Janeiro: B.L. Garnier Edictor, 1867.

BASTOS, Maria Helena Camara. História da Educação do Rio Grande do Sul: o estado da arte. In: *Revista História: Debates e Tendências*. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, v. 1, nº 1, junho de 1999.

_____. Menezes Vieira e Rui Barbosa: parceiros no projeto de modernização da educação brasileira. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org). *Pesquisa em história da educação: perspectiva de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: HG Edições, 1999a.

_____. Manuais Escolares Franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). In: *Anais do VIII Encontro Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação*. Gramado: 29 e 30 de agosto de 2002. p.223-237.

_____ Leituras da ilustração brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. Nº 3. Janeiro/Junho de 2002. p.67-112.

_____. Antigualhas do Professor Coruja: Memórias de aluno. In: GÓMEZ, Antonio Castillo; BLAS, Verónica Sierra (Org). *El legado de Mnemosyne*. Las escrituras del yo através del tiempo. Gijón: Ediciones Trea, 2007.

BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (Orgs.). *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (Orgs.). *Destinos das Letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

BASTOS, Maria Helena Camara; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; CUNHA, Maria Teresa Santos. *Uma Cartografia da pesquisa em história da educação na região sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000)*. Pelotas: Seiva, 2004.

BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A Escola Elementar no século XIX*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BASTOS, Tavares. *Cartas do Solitário*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

_____. *Cartas do Solitário*. 2.ed. Rio de Janeiro: s/ed, 1863.

_____. *A Província: estudo sobre a descentralização no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

- BILLOUET, Pierre. *Foucault*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BITTENCOURT, Aurélio V. de. Instrução Obrigatória (Discurso). In: *Revista do Partenon Literário*. 3º ano. Porto Alegre: Imprensa Literária, dezembro de 1874. p.258-267.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- BODMER, Frederick. *O Homem e as línguas: guia para o estudioso de idiomas*. Porto Alegre: Editora Globo, 1960.
- BOSSING, Nelson L. *Principios de la educación secundaria*. Buenos Aires: Eudeba Editorial, 1960.
- BOTO, Carlota. *A Escola do Homem Novo: entre o iluminismo e a revolução francesa*. São Paulo: Unesp, 1996.
- _____. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. 1. Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOUDON, Jacques-Olivier. (Sous la direction). *Napoléon et les lycées. Enseignement et société en Europe au début du XIX siècle*. France: Nouveau Monde Éditions/Fondation Napoléon, 2004.
- BOUQUET, Monique. Horatius Cocclès à travers les manuels de latin. In: COMPÈRE, Marie-Madeleine; CHERVEL, André. Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français. In: *Les Humanités Classiques* (Sous la direction de Marie-Madeleine Compère et d'André Chervel). Paris: Institut National de recherche pédagogique, n°. 74, mai 1997.
- BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. (Org). *Passados Recompuestos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1998.
- BOUTRY, Philippe. Certezas e descaminhos da razão histórica. In: *Passados Recompuestos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1998.

BOWEN, James. História de la educación occidental. Tomo II. *La Civilización de Europa*. Siglos VI a XVI. Barcelona: Editorial Herder, 1986.

_____. História de la educación occidental. Tomo III. *El Occidente moderno: Europa y el Nuevo Mundo*. Siglos XVII-XX. Barcelona, Editorial Herder, 1992.

BRONTË, Charlotte. *O Professor*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1944.

BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

_____. *História e Teoria Social*. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CAMPOS, Agostinho de. *Educar (na família, na escola e na vida)*. Lisboa: s/ed., 1922.

CAMPOS, Maria do Carmo; d'Azevedo, Martha Geralda Alves. *Protásio Alves e o seu tempo (1859-1933)*. Porto Alegre: Já Editores; Copesul, 2006.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. 1. Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. As aulas Régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática. 1759-1834. In: *História da Educação*. Vol. 3. Nº 6. Pelotas: ASPHE/UFPEL, outubro de 1999.

_____. A construção da escola pública no Rio de Janeiro Imperial. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, nº 5, janeiro/julho de 2003.

CARNEIRO, José Fernando. *Karl von Koseritz*. Porto Alegre: IEL, 1959.

CARNEIRO, Newton. Dissidência política e partidos: da crise com a Regência ao declínio do II Reinado. In: PICCOLO, Helga; PADOIN, Maria Medianeira. (Direção). *História Geral do Rio Grande do Sul*. Volume 2. Império. Passo Fundo: Méritos Editora, 2006.

CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (Fim do séc. XVIII – Fim do séc. XIX). In: LEVI, Giovanni;

SCHMITT, Jean-Claude. *História dos Jovens: a época contemporânea*. Vol. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CARRATO, José Ferreira. O ensino do latim no Colégio do Caraça. In: *Revista de História*. São Paulo: Ano XIX, nº. 75, julho-setembro de 1968. [105-127].

CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. 2ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & Relume-Dumará, 1996.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As Reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva/USP, 1978.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de História da Profissão Docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira *et al.* *500 anos de Educação no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer*. 10.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

_____. *A Invenção do Cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. 5.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CESAR, Guilhermino. *História do Rio Grande do Sul*. 2.ed. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1979.

_____. *História da Literatura do Rio Grande do Sul (1737-1902)*. Porto Alegre: Editora Globo, 1956.

_____. Carlos von Koseritz. In: *Fundamentos da Cultura Rio-Grandense*. Terceira Série. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, 1958. [173-191].

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artes/Médicas, 2001.

_____. *À Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

_____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

_____. *Inscriver & Apagar: cultura escrita e literatura*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CHERVEL, André. Quando surgiu o ensino “secundário”? In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: V. 18, nº. 1 [99-112], jan/jun. 1992.

_____. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: nº. 2 [177-229], 1990.

_____. *La Culture Scolaire: une approche historique*. Paris: Éditions Belin, 1998.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. Les humanités dans l’histoire de l’enseignement français. In: *Les Humanités Classiques* (Sous la direction de Marie-Madeleine Compère et d’André Chervel). Paris: Institut National de recherche pédagogique, nº. 74, mai 1997.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. In: *História da Educação*. Vol. 6. Nº 11. Pelotas: ASPHE; Fae/UFPEL, abril de 2002.

COEUR, Marc Le. Os liceus na cidade: o exemplo parisiense (1802-1914). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

COMPÈRE, Marie-Madeleine. *Du Collège au Lycée (1500-1850)*. Paris: Éditions Gallimard, 1985.

COMPÈRE, Marie-Madeleine et SAVOIE, Philippe. (Sous la direction). *L’établissement scolaire: des colleges d’humanités à l’enseignement secondaire, XVI- XX siècles*. Paris: Institut National de Recherche pédagogique. Nº 90, mai, 2001.

COMPÈRE, Marie-Madeleine; NOGUÈS, Boris. La direction d’établissement dans les collèges de l’université de Paris sous l’Ancien Regime. In: COMPÈRE, Marie-Madeleine et SAVOIE, Philippe. (Sous la direction). *L’établissement scolaire: des colleges d’humanités à l’enseignement secondaire, XVI- XX siècles*. Paris: Institut National de Recherche pédagogique. Nº 90, mai, 2001.

COMPÈRE, Marie-Madeleine; CHERVEL, André. Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français. In: *Les Humanités Classiques* (Sous la direction de Marie-Madeleine Compère et d'André Chervel). Paris: Institut National de recherche pédagogique, n°. 74, mai 1997.

CONTRERAS, Luís Ruiz. *Novelas Infantis*. Biblioteca das Escolas. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1895.

CORUJA, Antonio Alvares Pereira. *Anno histórico sul-rio-grandense*. Rio de Janeiro: Typ. de José Dias de Oliveira, 1888.

_____. *Manual dos Estudantes de Latim dedicado à mocidade brasileira*. 5.ed. Rio de Janeiro: Typographia de João Ignácio da Silva, 1866.

_____. *Antigualhas: reminiscências de Porto Alegre*. 2.ed. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura, 1996. (Org. e notas de Sérgio da Costa Franco).

CORUJA FILHO (Sebastião Leão). *Datas Rio-Grandenses*. Porto Alegre: Globo, 1962.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 6.ed. São Paulo: Unesp, 1999.

CRUZ COSTA, João. *Contribuição à História das Idéias no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1956.

CUNHA, Francisco. *As Minhas Crenças e Opiniões*. (Artigos publicados em 1870 e 1871). Rio de Janeiro: Typ. de Machado, Costa & C., 1878.

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

DACANAL, José Hildebrando (Org.). *A Revolução Farroupilha: história & interpretação*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

DALLABRIDA, Norberto. *A Fabricação Escolar das Elites: o Ginásio catarinense na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

_____. O elogio da descontinuidade: Michel Foucault e a historiografia. *Fronteiras. Revista de História*. Florianópolis, n° 6, 1998. [79-93].

_____. Ginásio Lagunense: laicidade e co-educação (1932-1945). In: *Anais do XI Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*. São Leopoldo, 29 a 31 de agosto de 2005.

DEBESSE, Maurice & MIALARET, Gaston. (Org.). Tratado das ciências pedagógicas. Vol.2. *História da Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

DILLENBURG, Sérgio Roberto. *Carlos von Koseritz*. Porto Alegre: Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa/IEL/Corag, 1998.

DOCCA, E. F. de Souza. *História do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1954.

DODSWORTH, Henrique. *Cem anos de ensino secundário no Brasil (1826-1926)*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1968.

DOSSE, François. *A História em Migalhas: dos annales à nova história*. São Paulo: Unicamp/Editora Ensaio, 1992.

_____. *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: Unesp, 2001.

DUARTE, Constância L. Nísia Floresta: vida e obra. Natal: UFRN, 1995.

_____. *Introdução*. Cintilações de uma Alma Brasileira por Nísia Floresta. Florianópolis: Editora Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1997.

_____. Nísia Floresta Brasileira Augusta [175-193]. In: MUZART, Zahidé Lupinacci (Org.). *Escritoras Brasileiras do Século XIX*. Florianópolis: Editora Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.

DUARTE, Orlando Sattamini. *Um médico do Império: o Doutor Torres Homem (1837-1887)*. Rio de Janeiro, Pongetti, 1957.

DURKHEIM, Emile. *A Evolução Pedagógica na França*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELIAS, Norbert. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997.

_____. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERIBON, Didier. *Michel Foucault*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1992.

ESCRAGNOLLE DÓRIA. *Memória Histórica comemorativa do 1º Centenário do Colégio de Pedro II*. Rio de Janeiro: MEC, 1967.

FAGUNDES, Morivalde Calvet. *História da Revolução Farroupilha*. Caxias do Sul: Editora da Universidade; Porto Alegre: Martins Livreiro, 1984.

FALCON, Francisco José Calazans. *A Época Pombalina: política econômica e monarquia ilustrada*. São Paulo: Ática, 1982.

_____. *História Cultural: uma nova visão sobre a sociedade e a cultura*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: Edições HG, 1999.

FERRAZ, Bento Prado de Almeida. *Horácio: Odes e Epodos*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [Tradução e notas].

FERREIRA, Athos Damasceno. *Imprensa Caricata do Rio Grande do Sul no século XIX*. Porto Alegre: Editora Globo, 1962.

_____. *Imprensa Literária de Porto Alegre no séc. XIX*. Porto Alegre: Edições URGs, 1975.

FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary: moeurs de Province*. Paris: G. Charpentier, 1884.

FOISIL, Madelaine. A Escritura de Foro Privado. In: *História da vida privada*. Vol. 3. Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Porto Alegre: *Teoria & Educação*. Nº. 5, 1992. [28-49].

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. *Microfísica do Poder*. 12.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 16.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. São Paulo: Revista Brasileira de Educação. Anped. Set/Dez, 1995.

_____. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

FRANCA, Leonel. *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1952.

FRANCE, Anatole. *La Vie Littéraire*. Première Série. Paris: Calmann-Lévy, Éditeurs, 1919. (Pour le latin, 281-290).

FRANCO, Sérgio da Costa. Porto Alegre: Guia Histórico. 2.ed. Porto Alegre: Editora da universidade, 1992.

_____. *Gente e espaços de Porto Alegre*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Cultura escolar, práticas educacionais e profissão docente: os balanços do campo da história da educação. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. (Orgs.). *A Educação Escolar em perspectiva histórica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

GALVÃO, Argymiro. *Teses e dissertações apresentadas à Congregação da Escola Normal do RGS para o concurso das cadeiras de História, Geografia e mitologia*. Porto Alegre: Gundlach & Cia, 1887.

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

GATTI JÚNIOR, Décio e PESSANHA, Eurize Caldas. História da Educação, Instituições e Cultura Escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In: GATTI JÚNIOR, Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo. (Org.). *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2005.

GAUER, Ruth M. Chittó. O pensamento iluminista português e a influência na formação da intelectualidade brasileira. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. 1. Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

GERUZEZ, E. *Nuevo Curso de Filosofía para uso de los colegios*. Paris: Libreria de Garnier Hermanos, 1864.

GIOLO, Jaime. *Lança & Grafite: a instrução no Rio Grande do Sul, da primeira escola ao fim do império*. Passo Fundo: Editora UPF, 1994.

_____. A Instrução. In: PICCOLO, Helga; PADOIN, Maria Medianeira (Direção). *História do Rio Grande do Sul*. Império. Vol 2. Passo Fundo: Méritos, 2006. p.449-489.

GOBLOT, Edmond. *La Barrera y el Nivel: estudio sociológico de la burguesia francesa moderna*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2003.

GOLDSMITH'S. *Roman history abridged by himself for the use of schools*. Paris and Lyons: Blanc, Maisonneuve and C^a, 1852

GOMES, Ângela de Castro. *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GOMES, João Roque Moreira. *Notas Pedagógicas*. 3.ed. Santa Cruz: Typ. Klasing & Kull, 1906.

GOMES, Joaquim Ferreira. *Para a História da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora, 1995.

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

GUIMARÃES, Bernardo. *O Seminarista*. 27.ed. São Paulo: Ática, 1999.

H AidAR, Maria de Lourdes. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Grijalbo/USP, 1972.

HAMEL, Ernest. *Histoire de la Seconde République*: faisant suite a l'histoire du règne de Louis-Philippe. Paris: Ernest Flammarion, Editeur, 1897.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classes e curriculum. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica. 6, 1992. p.33-52.

HANS, Nicholas. *Educação Comparada*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França - séculos XIX e XX). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: SBHE; Editora Autores Associados. Nº. 1, janeiro/junho de 2001. p.115-141.

HESSEL, Lothar *et al.* *O Partenon Literário e sua obra*. Porto Alegre: Edições Flama, 1976.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

_____. *O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOBBSAWM, Eric J. *A Era do Capital: 1848-1875*. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.) *O Brasil Monárquico*. 5 volumes. 3.ed. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1970.

_____. Raízes do Brasil. In: *Intérpretes do Brasil*. Coordenação Silvano Santiago. Vol. III. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2000.

HUNT, Lynn (Org.). *A Nova História Cultural*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JANET, Paulo. *A Família*. Porto: s/d. 1865.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: SBHE; Editora Autores Associados. Nº. 1, janeiro/junho 2001. p.09-43.

_____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Entre universel et local: le collège jésuite à l'époque moderne. In: *Paedagogica Historica*. Secondary education: institutional, cultural, and social history. Edited by Philippe Savoie; Annie Bruter & Willem Frijhoff. Vol. XL. Numbers I & II, april 2004. p.15-31.

KLEIN, Ana Inêz. *Crônica e História: a trajetória de seus encontros e desencontros e a análise de "Antigualhas: reminiscências de Porto Alegre", de Antônio Pereira Coruja à luz de reflexões atuais sobre a relação*. Programa de Pós-Graduação em História. UFRGS. Porto Alegre, 1997. [Dissertação de Mestrado].

KOHAN, Walter e GONDRA, José (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KRAEMER NETO. *Nos tempos da velha escola...* Porto Alegre: Livraria Sulina, 1969.

KRAEMAER WALTER. Algumas considerações sobre o estudo da língua inglesa (Agosto de 1872). In: *Revista do Partenon Literário*. Terceiro Ano. Porto Alegre: Imprensa Literária, 1874.

KREUTZ, Lúcio. *O Professor Paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: UFRGS/EDUCS/UFSC, 1991.

_____. *Material Didático e Currículo na Escola Teuto-Brasileira*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. 3º.ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LEBRUN, François; VENARD, Marc; QUÉNIART, Jean. De Gutenberg aux Lumières. In: PARIAS, Louis-Henri. *Histoire Générale de l'enseignement et de l'éducation em France*. Tome II. Paris: Nouvelle Librairie de France, 1981.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos problemas*. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 2.ed. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

LE GOFF, Jacques. (Org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Tomo I e II, 1938; Instituto Nacional do Livro, Tomo III e IV, 1943, Tomo V e VI, 1945, Tomo VII, VIII e IX, 1949, Tomo X, 1950.

_____. *Breve História da Companhia de Jesus no Brasil: 1549-1760*. Braga: Livraria A. I., 1993.

LEITMAN, Spencer. *Raízes Sócio-Econômicas da Guerra dos Farrapos: um capítulo da história do Brasil no século XIX*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LÉON, Antoine. Da Revolução Francesa aos começos da Terceira República. In: DEBESSE e MIALARET. Tratado das ciências pedagógicas. Vol.2. *História da Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional; E. da Universidade de São Paulo, 1974.

LIMA, Afonso Guerreiro. Aquiles Porto Alegre. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do RGS*. Porto Alegre: I a IV trimestre, nº. 109-112, 1948. p.146-155.

LIMA, Alceu Dias. *Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método*. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

LIMA, Olympio de Azevedo. *Dados Estatísticos do Município de Porto Alegre*. Porto Alegre: Livraria do Comércio, 1912.

LODEIRO, José. *Traduções dos Textos Latinos para uso dos Ginásios, Colégios e Seminários*. 6.ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1962.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). *Fontes História e Historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2004.

LONZA, Frerio. *História do uniforme escolar no Brasil*. São Paulo: Ródia, 2005.

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

LORENZ, Karl Michael; VECHIA Ariclê. Os livros didáticos de matemática na escola secundária brasileira no século XIX. In: *História da Educação*. Vol. 8, nº 15. Pelotas: ASPHE; FAE/UFPEL, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e anti-prendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre, UFRGS, 1987.

_____. *História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1986.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MACEDO, Francisco Riopardense de. *Porto Alegre: origem e crescimento*. Porto Alegre: Edição Sulina, 1968.

_____. *Porto Alegre: história e vida da cidade*. Porto Alegre: Edições Ufrgs, 1973.

MACIEL, Patrícia Daniela. *O Ensino Privado feminino em Pelotas no século XIX através dos anúncios dos jornais pelotenses (1875-1890)*. Programa de Pós-Graduação em Educação. FAE/UFPEL, Pelotas, 2007. (Dissertação de Mestrado).

MAGALHÃES, Justino. Um Contributo pra a História do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do antigo regime. In: *Educação, Sociedade & Culturas*. Nº. 5. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1996.

_____. A História das Instituições Educacionais em Perspectiva. In: GATTI JÚNIOR, Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo. (Org.). *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2005.

_____. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de.; CATANI, Denice Bárbara. (Org.). *Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.

MAIA, João. Achylles Porto Alegre. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do RGS*. I e II Trimestres. Nº. 21 e 22. Porto Alegre: Typ. do Centro, 1926. p.5-8.

- MAISONS-LAFFITTE. Prefácio. In: ÁRIES, Philippe. *A Criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D'água, 1988.
- MALERBA, Jurandir. *A Corte no Exílio: civilização e poder no Brasil às vésperas da independência (1808 a 1821)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MARTINS, Wilson. *História da Inteligência Brasileira*. Sete volumes, 4.ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1992-1996.
- MASTROGREGORI, Massimo. Historiografia e tradição das lembranças. In: MALERBA, Jurandir (Org.). *A História Escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec/INL, 1987.
- MATTOSO, Kátia de Queiroz. *Bahia, século XIX: uma província no Império*. Rio de Janeiro, 1992.
- MAUCH, Claudia *et al.* *Porto Alegre na virada do século 19: cultura e sociedade*. Porto Alegre: Ed. da Universidade; Canoas; Ed. Ulbra; São Leopoldo; Ed. Unisinos, 1994.
- MAURO, Frédéric. *O Brasil no Tempo de Dom Pedro II - (1831-1889)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- MAXIMILIANO, Carlos. O professor Fernando Ferreira Gomes. In: *Anuário do Estado do Rio Grande do Sul para 1898*. Porto Alegre: Gundlach & C^a, 1897. p.193-201, com foto.
- MAYER, Arno J. *A Força da tradição: a persistência do antigo regime (1848 – 1914)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- MAYEUR, Françoise. De la Révolution à l'École républicaine. In: PARIAS, Louis-Henri. *Histoire Générale de l'enseignement et de l'éducation em France*. Tome III. Paris: Nouvelle Librairie de France, 1981.
- MAZERON, Gaston Hasslocher. *Notas para a História de Porto Alegre*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1928.

MENDES JR. Antonio et ali. *Brasil História: Império* (Texto e Consulta). São Paulo: Brasiliense, 1977.

MENDONÇA, Carlos Süssekind de. *Salvador de Mendonça: democrata do Império e da República*. (Biografia). Rio de Janeiro: INL/MEC, 1960.

MIGNOT, Ana Chrystina *et al.* *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. *A Educação escolar em perspectiva histórica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o império* (Subsídios para a História da Educação no Brasil – 1823-1853). 1º volume, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

_____. *A instrução e o império (1850-1887)*, 2º volume. Reformas do Ensino. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

_____. *A instrução e o império (1854-1889)*, 3º volume. Reformas do Ensino. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

_____. *A instrução e as Províncias (1834-1889)*. 2º volume. Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

_____. *A instrução e as Províncias (1834-1889)*. 3º volume. Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

_____. *O ensino comum e as primeiras tentativas de sua nacionalização na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1940.

MONTEIRO, Charles. *Porto Alegre e suas escritas: histórias e memórias da cidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. *Porto Alegre: urbanização e modernidade. A construção social do espaço urbano*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

MORILA, Ailton Pereira. *No compasso do progresso: a música na escola nas primeiras décadas republicanas*. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. SBHE; Editora Autores Associados, nº. 12, julho/dezembro 2006. [75-119].

MOTA, Carlos Guilherme (Org.). *Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000)*. São Paulo, Senac, 2.000.

NEEDELL, J. *Belle Époque Tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

NEUBERGER, Lotário. (Org.) *RS: Educação e sua história*. Porto Alegre: Ediplat, 1998.

NEVES, Helena de Araújo. *A "alma do negócio": aspectos da educação em Pelotas na propaganda institucional (1875-1910)*. Programa de Pós-Graduação em Educação. FAE/UFPEL, Pelotas, 2007. (Dissertação de Mestrado).

NEVES, Lúcia Maria Bastos; MACHADO, Humberto Fernandes. *O Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

NOAL FILHO, Valter Antonio; FRANCO, Sérgio da Costa. *Os Viajantes olham Porto Alegre*. 2 volumes. Santa Maria: Anaterria, 2004.

NÓBREGA, Vandick L. da. *Metodologia do Latim: vida cotidiana e instituições*. 2º ed. Rio de Janeiro: Livraria acadêmica, 1962.

NÓVOA, António. Inovação e História da Educação. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica Editora, 6, 1992. (Dossiê: História da Educação).

_____. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (Coordenação). *As Organizações Escolares em análise*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. Apresentação. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (Org.). *A Escola secundária: modelos e planos*. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. *Evidentemente...* Histórias da Educação. Porto: Edições ASA, 2005.

NUNES, Clarice. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, Pannonica Editora, 1992. (Dossiê: História da Educação).

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. *Cadernos Anped*, nº 5, setembro de 1993.

Ó, Jorge Ramos do. Poder-saber-querer; os terrenos disciplinares da alma e do autogoverno no primeiro mapa das ciências da educação (1879-1911). [11-30]. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: SBHE e Autores Associados, nº. 12, julho/dezembro de 2006.

OBERACKER, Carlos. *Carlos von Koseritz*. São Paulo: Anhambi, 1961.

OLIVEIRA, Antonio de Almeida. *O Ensino Público. (1874)*. Brasília: Edições do Senado Federal, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Unicamp. Instituto de Estudos da Linguagem, 1999. (Dissertação de Mestrado).

ORTIGÃO, Ramalho. *As Farpas*. Tomo VIII. Os Nossos Filhos. Instrução Pública. Lisboa: Companhia Nacional Editora, 1889.

OSÓRIO, Fernando Luiz. *A Cidade de Pelotas*. Pelotas: Typ. do Diário Popular, 1922.

_____. *Mulheres Farroupilhas*. Porto Alegre: Livraria Globo, 1935.

OVADIA, Maurício. *Evolução histórica do transporte coletivo em Porto Alegre*. Porto Alegre: Secretária Municipal de Transportes, 1976.

PADOIN, Maria Medianeira. *Federalismo Gaúcho: fronteira platina, direito e revolução*. São Paulo: Companhia Editora nacional, 2001.

PARIAS, Louis-Henri. Histoire Générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome II. LEBRUN, François; VENARD, Marc; QUÉNIART, Jean. *De Gutenberg aux Lumières*. Paris: Nouvelle Librairie de France, 1981.

_____. Tome III. MAYEUR, Françoise. *De la Révolution à l'École républicaine*. Paris: Nouvelle Librairie de France, 1981.

PERRONE-MOISÉS, Leyla (Org.). *O Ateneu: retórica e paixão*. São Paulo: Brasiliense; Edusp, 1988.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Memória Porto Alegre: espaços e vivências*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1991.

_____. Um novo olhar sobre a cidade: a nova história cultural e as representações do urbano. In: MAUCH, Claudia *et al.* *Porto Alegre na virada do século 19: cultura e sociedade*. Porto Alegre; Canoas; São Leopoldo: UFRGS; ULBRA; UNISINOS, 1994. p.126-143.

_____. *Uma outra cidade: o mundo dos excluídos no final do século XIX*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

_____. *O Imaginário da Cidade: visões literárias do urbano* (Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre). 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

PETITAT, André. *Produção da Escola/Produção da Sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. Entre história e sociologia: uma perspectiva construtivista aplicada à emergência dos colégios e da burguesia. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica Editora, 6, 1992. (Dossiê: História da Educação).

PICOLLO, Helga Landgraf. *A política rio-grandense no II império (1868-1882)*. Porto Alegre, Gabinete de pesquisa histórica do Rio Grande do Sul, 1974.

_____. A política rio-grandense no império. In: DACANAL, José Hildebrando & GONZAGA, Sergius. (Org.). *RS: Economia & Política*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.

PINHEIRO, Joaquim Caetano Fernandes. *Postillas de Rhetorica e Poetica dictados aos alumnos do Imperial Collegio de Pedro II*. Rio de Janeiro: B.L.Garnier, 1877.

POMPÉIA, Raul. *O Atheneu* (Chronica de Saudades). 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia. 1905. (1º edição, 1888).

PONTES, Eloy. *A vida inquieta de Raul Pompéia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1935.

PORTO ALEGRE, Álvaro. *Apolinário Porto Alegre*. Porto Alegre: Editora Thurmman, 1954.

PORTO ALEGRE, Apeles. Ensino Livre (Discurso). In: *Revista do Partenon Literário*. 4º ano. Porto Alegre: Imprensa Literária, fevereiro de 1875.

PORTO ALEGRE, Aquiles (Diretor). *A Escola*. Publicação mensal. Ano I. Nº. 10. Outubro de 1906. Porto Alegre: Typographia da Agencia Litteraria, 1907.

_____. *Homens Ilustres do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Tip. do Centro, 1916.

_____. *Homens Ilustres do Rio Grande do Sul*. 2.ed. Porto Alegre: L. Selbach, 1917.

_____. *Vultos e Fatos do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1919.

_____. *Através do Passado (Crônica e História)*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1920.

_____. *Jardim de Saudades*. Porto Alegre: Oficinas Gráficas Wiedemann, 1921.

_____. *Paisagens Mortas (Reminiscências)*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1922.

_____. *Noutros Tempos (Crônicas)*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1922.

_____. *Serões de Inverno (Crônicas)*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1923.

_____. *À Sombra das Árvores*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1923a.

_____. *Palavras ao Vento (Crônicas)*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1925.

_____. *História Popular de Porto Alegre*. Porto Alegre: Tip. do Centro, 1940. (Edição organizada por Deusino Varela).

PORTO ALEGRE, Augusto. *A Fundação de Porto Alegre*. Porto Alegre: Typographia da Livraria do Globo, 1906.

_____. *A Fundação de Porto Alegre*. 2.ed. Porto Alegre: Typographia da Livraria do Globo, 1909.

PORTO, Aurélio. *Notas ao Processo dos Farrapos*. Volume 2º. Rio de Janeiro: Publicações do Arquivo Nacional, 1934.

_____. *Notas ao Processo dos Farrapos*. Volume 3º. Rio de Janeiro: Publicações do Arquivo Nacional, 1935.

_____. Prof. A. A. Pereira Coruja. In: Lanterna Verde. Nº 8. Edição dedicada ao Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro, *Boletim da Sociedade Felipe d'Oliveira*, julho de 1944. p.55-67.

PORTO, Maria. A Instrução no Rio Grande do Sul. In: *Terra Farroupilha: formação do Rio Grande do Sul* (Coordenação de Aurélio Porto). Porto Alegre, s/ed, 1937.

PROST, Antoine. *Histoire de l'enseignement em France (1800-1967)*. Paris: Armand Colin, 1968.

PUIGGARI, R. *Álbum de Gravuras para o ensino da linguagem*. Rio de Janeiro; São Paulo: Francisco Alves, 1898.

QUEIROZ, Eça de. *Uma Campanha Alegre* (das Farpas). II Volume. Lisboa: Companhia Nacional Editora, 1891.

RAMA, Angel. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Regulamento e Programa do Congresso de Instrução convocado para o dia 1º de junho de 1883. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1882.

RESENDE, Fernanda Mendes; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da política educacional em Minas Gerais no século XIX: os relatórios dos presidentes da província. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. Nº 2, julho/dezembro de 2001.

RIBEIRO, Célia. *Fernando Gomes: um mestre no século XIX*. Porto Alegre: LP&M, 2007.

RIZZINI, Carlos. *O livro, o jornal e a tipografia no Brasil*. (Ed. Fac-similar). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

ROCHE, Jean. *L'administration de la Province du Rio Grande do Sul de 1829 à 1847*. Porto Alegre: UFRGS, 1961.

RODRIGUES, Alfredo Ferreira. Carlos von Koseritz. In: *Almanaque Literário e Estatístico do Rio Grande do Sul para 1891*. Pelotas: Carlos Pinto, 1890. [03-16].

ROSA, Othelo. Notas sobre a evolução do ensino no Rio Grande do Sul. *Revista do Inst. Histórico e Geográfico do RGS. Porto Alegre*: nº 109 a 112, 1948.

SALLES, Ricardo. *Nostalgia Imperial: a formação da identidade nacional no Brasil do Segundo Reinado*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

SAVOIE, Philippe. *Criação e reinvenção dos liceus: 1802-1902*. (Tradução: Eduardo Arriada e Maria Helena Camara Bastos). Título original: "Création et réinvention des lycées (1802-1902)", in: Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.). *Lycées, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Paris, INRP, 2005. (Publicação autorizada pelo autor).

SCHNEIDER, Regina Portella. *A Instrução Pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)*. Porto Alegre: UFRGS/EST, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SHELBAUER, Analete Regina. *Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá: Eduem, 1998.

SILVA, Geraldo Bastos. *Introdução à crítica do ensino secundário*. Rio de Janeiro: Ministério da educação e cultura, 1959.

_____. *A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SILVA, Jandira M. da Silva et al. *Breve Histórico da Imprensa Sul-Rio-Grandense*. Porto Alegre: Corag, 1986.

SILVA, João Pinto da. *A Província de São Pedro*. Porto Alegre: Globo, 1930.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Cultura e Sociedade no Rio de Janeiro (1808-1821)*. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Dossiê: História da Educação. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: nº 6, 1992.

_____. (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SINGER, Paul. *Desenvolvimento Econômico e Evolução Urbana*. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

SNYDERS, Georges. Os Séculos XVII e XVIII. In: Debesse, Maurice; MIALARET, Gaston (Org.). *Tratado das ciências pedagógicas*. Vol. 2. História da Pedagogia. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Editora da Universidade, 1977.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Panorama do Segundo Império*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

SOUTO, Luiz Felipe Vieira. *Dispersos. Vida e Obra de um escritor esquecido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.

SOUZA, Rosa *et al.* *O Legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp, 1998.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. II. Século XIX. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo (Org.). *A instrução Pública no Brasil: José Liberato Barroso – 1867*. Pelotas: Seiva, 2005.

_____. *Coletânea de Leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro. Lei de 1827. Reforma Couto Ferraz de 1854. Reforma Leôncio de Carvalho de 1879*. Pelotas: Seiva, 2005.

_____. *Leis, Atos e Regulamentos sobre Educação no período Imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Coleção Documentos da Educação Brasileira*. Brasília: SBHE/INEP, 2004.

TAMBARA, Elomar. *Introdução à história da Educação no Rio Grande do Sul (Versão Preliminar)*. Pelotas: Seiva/ Ed. Universitária, 2000.

_____. *Positivismo e educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo*. Pelotas: UFPEL, 1995.

_____. A Educação Feminina no Brasil ao final do século XIX. In: *História da Educação*. Nº. 1. Vol. 1. Pelotas: Editora da UFPEL, abril de 1997. [67-89].

_____. Profissionalização, escola normal, e feminilização: Magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. In: *História da Educação*. Nº. 3. Vol. 2. Pelotas: Editora da UFPEL, abril de 1998. [35-57].

TEIXEIRA, Múcio. *Os Gaúchos*. Tomo II. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro & Maurillo, 1921.

THIBAUT, José Vicente. *Discurso proferido pelo Diretor do Colégio São Pedro por ocasião de encerrar-se o ato dos exames d'aquela Colégio*. Rio Grande: Typ. do Echo do Sul, 1866.

TORRES, João Camilo de Oliveira. *A Democracia Coroada: teoria política do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

TULARD, Jean. *Napoléon ou le mythe du sauveur*. Paris: Fayard, 1977.

VALENTE, Wagner Rodrigues. *Uma História da matemática Escolar no Brasil (1730-1930)*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 1999.

_____. (Org.). *O Nascimento da Matemática do Ginásio*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2004.

VANDAL, Albert. *L'avènement de Bonaparte*. Tome I e II. Paris: Librairie Plon-Nourrit, 1902 e 1907.

VARELA, Alfredo. *Rio Grande do Sul*. Descrição physica, historica e economica. Pelotas: Livraria Universal, 1897.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueologia de la Escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

_____. A maquinaria escolar. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica Editora, 6, 1992. (Dossiê: História da Educação).

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A Casa e os seus Mestres: a educação no Brasil de oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (Org.). *A Escola secundária: modelos e planos*. São Paulo: Annablume, 2003.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. (Org.). *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Edição do Autor, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2º.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima (Org.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VERÍSSIMO, José. A Instrução e a Imprensa (1500-1900). Memória. In: *O Livro do Centenário*. Volume I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1901. [05-71].

_____. *A Educação Nacional*. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia. (Org.). *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

VIEIRA, David Gueiros. Prefácio. In: OLIVEIRA, A. de Almeida. *O Ensino Público*. Brasília: Edições do Senado Federal, 2003.

VILLALTA, Luís. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e. *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, nº. 33, junho de 2001.

WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANE, Dermerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados, 1998.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. As novas tecnologias e a pesquisa em história da educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). *Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2004.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder Político e Educação de Elite*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980.

ZIBERMAN, Regina et al. *O Partenon Literário. Poesia e Prosa*. Porto Alegre: ICP/EST, 1980.