O PRIMEIRO GYMNASIO DA CAPITAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: DOS PROGRAMAS DE ENSINO ÀS NARRATIVAS DOS ALUNOS

THE FIRST GYMNASIUM CAPITAL IN THE STATE OF SÃO PAULO: PROGRAMS OF EDUCATION TO STUDENTS OF NARRATIVE

EL PRIMER GYMNASIO DE LA CAPITAL EN EL ESTADO DE SÃO PAULO: DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN A LA NARRATIVA DE LOS ESTUDIANTES

Maria Aparecida Cabral[1]

Resumo: Este artigo trata do ensino de História na educação secundária, considerando o período de 1892 a 1920, no Estado de São Paulo, a partir da análise dos programas de ensino e de exames finais elaborados pelos professores do Primeiro Gymnasio da Capital. Pretende-se, a partir da problematização das concepções de História em disputa desse período, compreender de que modo o saber histórico foi difundido pela escola (no caso, o Primeiro Gymnasio da Capital) e quais mecanismos foram criados para a verificação do conhecimento transmitido aos alunos em situação de aprendizagem. Busca-se, a partir do diálogo com a perspectiva da história das disciplinas escolares de Chervel (1990) e Goodson (1997), apreender a constituição dos saberes históricos no currículo, dando ênfase ao seu processo de prescrição, transmissão e verificação da aprendizagem do conhecimento histórico no âmbito escolar. Utilizam-se, como fontes primárias para esta investigação, os programas de ensino de História de 1897, produzidos pelo professor José Valois de Castro (lente catedrático do Gymnasio), e os exames finais de História do Brasil e Universal, realizados pelos alunos como um dos requisitos obrigatórios para a aprovação no curso ginasial daquela época, mais especificamente, de 1910 a 1920.

Palavras-chave: ensino de História; educação secundária; programas de ensino; narrativas escolares; exames finais.

Abstract: This article deals with the teaching of History in secondary education from 1892 to 1920, in the State of São Paulo, from the analysis of curricula developed by teachers Gymnasio of the First Capital and their final exams. It is intended, from the questioning of conceptions of history of that period in dispute, to understand how historical knowledge was disseminated by the school (in the case of the First Capital Gymnasio) and what mechanisms were created to verify

[1] Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil. E-mail: cidacabral123@gmail.com

the knowledge imparted to students in a learning situation. One aim, through dialogue with the perspective of the history of school subjects, Chervel (1990) and Goodson (1997), grasp the constitution of historical knowledge in the curriculum emphasizing their prescription process, transmission and verification of learning of historical knowledge in schools. It is used as primary sources for such research programs of teaching history from 1897, produced by Professor Joseph Valois de Castro (professor of gymnasio), the final exams for the History of Brazil and Universal produced by students - as a requirement required for approval in junior high school at that time, from 1910 to 1920.

Key words: teaching of history; secondary education; education programs; school stories; final exams.

Resumen: Este artículo trata de la enseñanza de Historia en la enseñanza secundaria considerando el periodo de1892 hasta 1920, en el Estado de São Paulo, a partir del análisis de planes de estudios elaborados por profesores del Primer Gymnasio de la Capital y de exámenes finales destinados a los alumnos. Se pretende problematizar las concepciones de Historia de ese período para entender cómo el conocimiento histórico se difundió por la escuela (en el caso del Primer Gymnasio de la Capital) y qué mecanismos se crearon para verificar los conocimientos impartidos a los estudiantes en una situación de aprendizaje. A partir del diálogo con la perspectiva de la historia de las disciplinas escolares propuesta por Chervel (1990) y considerando la contribución de Goodson (1997), buscamos aprehender la constitución de los saberes históricos en el currículo, enfatizando su proceso de prescripción, transmisión y de verificación del aprendizaje del conocimiento histórico en las escuelas. Se utilizan como fuentes primarias para esta investigación los programas de enseñanza de Historia de 1897, producidos por el profesor José Valois de Castro (profesor del gymnasio), los exámenes finales de Historia de Brasil y Universal hechos por los alumnos, elementos que formaban parte del requisito necesario para la aprobación en la escuela secundaria en aquél tiempo, o sea, del período de 1910 a 1920.

Palabras clave: enseñanza de Historia; educación secundaria; programas de educación; historias escolares; exámenes finales.

Introdução

No ano de 1894, na cidade de São Paulo, era inaugurado o Primeiro Gymnasio[2] da Capital com o objetivo de promover uma nova educação secundária aos filhos das elites paulistas. Sua implantação fazia parte de um projeto maior dos republicanos paulistas, que se materializou com a reforma da instrução pública no Estado de Paulo, iniciada com a revisão dos processos de formação dos professores primários, com a aprovação de uma legisla-

[2] O termo gymnasio foi utilizado para designar as instituições de ensino secundário na Primeira República.

ção que atendesse aos preceitos republicanos e com a criação de instituições escolares para o ensino primário e também secundário.

É nesse momento de construção e, consequentemente, de legitimação da República que os conteúdos de ensino passaram a ser objetos de intensa disputa entre os reformadores da instrução pública, os quais traduziram, por meio de suas ações, as ideias vigentes a respeito dos vínculos da educação com as questões da moral, do progresso e do desenvolvimento social do país. Em razão disso, os currículos das escolas primárias e secundárias foram modificados. No caso, especificamente para a instrução secundária, um novo currículo foi desenhado com o intuito de que as matérias de ensino - com seus conteúdos, métodos e processos avaliativos - se articulassem aos objetivos desse tipo de educação.

Considerando que o estudo das práticas escolares presentes nas instituições no início da República pode oferecer chaves interpretativas promissoras acerca das funções das disciplinas escolares, prioriza-se, neste texto, a problematização dos processos de organização dos programas de ensino de História e dos exames finais (aplicados aos alunos como requisitos de aprovação). Assim, objetiva-se compreender, por intermédio da análise de fontes documentais produzidas no Primeiro Gymnasio da Capital, que visões de História a escola difundia e quais mecanismos criava para a circulação e a apropriação de determinados conteúdos.

As contribuições de Chervel (1990) acerca da centralidade das disciplinas escolares na materialização das finalidades educativas no interior das instituições de ensino se tornaram fundamentais para a interpretação acerca do estudo realizado sobre a constituição do currículo do Primeiro Gymnasio da Capital e sobre qual o papel desempenhado pela História nesse projeto formativo. Goodson (1997), por sua vez, foi decisivo para o entendimento do currículo prescrito como o *locus* de tensões e negociações entre as diversas forças políticas.

Nesse sentido, visa-se, a partir da historicização das práticas de ensino de uma disciplina específica - a História -, refletir sobre a relação entre memória e escrita da História, por meio dos processos de difusão do conhecimento histórico escolar no âmbito educativo. Interessa, neste artigo, saber quais processos foram determinantes para que a história ensinada se transformasse no lugar da memorização de fatos, datas e personagens dispostos em ordem cronológica na interpretação da realidade e qual conexão essa disciplina estabeleceu com as finalidades da educação secundária nas décadas iniciais republicanas.

O ensino de História na educação secundária no período republicano

Ao problematizar o lugar e a importância das disciplinas escolares no interior das instituições educacionais, focalizando a materialização das finalidades educativas, Chervel (1990, p. 192) reitera que "[...] a descrição de uma disciplina não deveria então se limitar à apresentação dos conteúdos de ensino, os quais são apenas meios para alcançar um fim". Com isso, chama a atenção também para os processos de ensino (didatização do conhecimento) e de aculturação aos quais os alunos são submetidos em situação de escolarização.

No Brasil, a História como disciplina escolar foi construída na primeira metade do século XIX. Nesse processo, os conteúdos a serem ensinados aos alunos, métodos de transmissão, materiais didáticos e processos de verificação da aprendizagem por meio da criação de exames, tornaram-se elementos centrais em sua configuração. A introdução dessa disciplina no currículo de estudos, tanto na escola de primeiras letras quanto no ensino secundário, articulou-se explicitamente aos propósitos políticos e culturais da Monarquia: a fabricação de uma história para o Brasil e a conformação de certa identidade. Para Bittencourt (2008, p. 61), a proposta de ensino de História nesse período pretendeu realizar uma "formação moral e cívica", de modo que seus conteúdos passaram a ser selecionados com vistas a difundir uma determinada ideia de nação associada à pátria.

Em diálogo com os processos de laicização da sociedade e da constituição das nações modernas, a História escolar surgiu como conhecimento obrigatório no currículo de estudos na educação secundária em 1837 mediante a criação do Colégio de Pedro II, no município da corte do Rio de Janeiro. Nesse sentido, destaca Nadai (1993, p. 146) que "[...] desde o início, a base do ensino centrou-se na tradução dos compêndios franceses", bem como na eleição de uma história europeia ocidental enquanto matriz explicativa para o surgimento do Brasil.

É nessa ambiência que se inscreve a constituição da História como disciplina escolar cabendo-lhe a tarefa de formar moralmente crianças e jovens pelos princípios cristãos e também pelo conhecimento dos fatos reconhecidos do Império. Os programas de ensino, portanto, refletiam de certo modo uma História predominantemente política e nacionalista à medida que exaltavam a colonização portuguesa, a ação da Igreja Católica e o papel desempenhado pela Monarquia.

Abud (2006), Gasparello (2004), Gomes (2009) e Melo (2008) asseguram que, naquele momento, as diretrizes para o ensino de História estavam de acordo com as premissas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) para esse campo de conhecimento. Vale frisar que essa instituição se empenhou, de forma decisiva, na produção de uma determinada escrita da história, ao lançar as bases sobre as quais se firmou um modo de pesquisar, produzir e, portanto, pensar a História. Não somente os livros

de Joaquim Manuel de Macedo, no período imperial, mas também os de João Ribeiro, na República, são exemplos significativos dessa intrínseca relação entre a história ensinada no Colégio Pedro II e a produzida no IHGB.

Com o advento da República, a disciplina História continuou a fazer parte do currículo da escola secundária tanto no Ginásio Nacional no Rio de Janeiro, quanto nas escolas estaduais, como foi o caso do Primeiro Gymnasio da Capital, em São Paulo. Manteve-se seu eixo central no foco da construção de uma memória nacional que contribuísse na formação da nacionalidade e da identidade do povo brasileiro, só que agora dentro dos moldes republicanos.

Para Bittencourt (2008, p. 80-81), essa disciplina permaneceu no currículo da educação secundária sem questionamentos no que tange as suas utilidades no percurso formativo do aluno, mas adquiriu, no decorrer no século XX, um viés mais pragmático com a incorporação das expectativas sociais em torno de que História ensinar à elite. Assim, tal disciplina se justificava no currículo por "[...] possibilitar às futuras gerações dos setores da elite informações acerca de como conduzir a Nação ao seu progresso, ao seu destino de 'grande nação'." (BITTENCOURT, 2008, p. 81).

Desde a fundação do Primeiro Gymnasio da Capital, a disciplina de História fez parte de seu currículo de estudos. Nos dois primeiros regulamentos de ensino (1895 e 1897), os conteúdos escolares de História estavam classificados sob a nomenclatura História e Geographia e, apesar de se apresentarem juntas, a cada uma correspondia a uma cadeira de ensino. De 1900 a 1931, apareceu a nomenclatura História Universal para designar a matéria geral, a História do Brasil e, por fim, houve a separação da área de Geografia.

A relevância ou não de uma disciplina no plano de estudos pode ser ratificada, ainda, pela forma como está disposta no currículo de estudos, expressa na quantidade de aulas, distribuição e sequência dos conteúdos. A partir de 1900, após a equiparação do Primeiro Gymnasio da Capital ao Gymnasio Nacional, nota-se a diminuição de disciplinas consideradas humanas e o aumento das científicas. No caso do ensino de História na Primeira República, é importante destacar algumas transformações sofridas por essa disciplina no âmbito da nomenclatura, da sua relação com a Geografia e da seleção de conteúdos, bem como suas respectivas subdivisões: História Universal e do Brasil.

O professor responsável pela disciplina durante o período de 1894 a 1934 foi o Cônego José Valois de Castro, aprovado em concurso público realizado em 05 de junho de 1894. Como a maioria dos outros professores do Gymnasio, Castro se formou na Academia de Direito e atuou como professor de História do Brasil no Curso Anexo, além de fazer parte do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro de São Paulo como membro da comissão

permanente de História do Brasil, juntamente com José Estácio Corrêa de Sá e Benevides, professor de História da Escola Normal de São Paulo.

O primeiro programa de ensino, aprovado pela Congregação de Ensino no mesmo ano, foi elaborado por José Valois de Castro em 1894. Tal professor, de 1894 a 1934, foi responsável pela cátedra do ensino, apesar de ter se afastado de 1898 a 1918, para exercer seu mandato no legislativo paulista, pelo Partido Republicano Paulista (PRP), como deputado estadual (1898-1900) e federal (1900-1916), além de senador (1916-1918)[3]. Nesse período Castro participou das bancas de exames finais de ano ou de preparatórios. Durante seu afastamento, Jacob Thomaz Itapura de Miranda o substituiu nas aulas e nas reuniões da Congregação.

A participação de Castro somente nas bancas de exames finais de ano ou de preparatórios é bastante elucidativa da centralidade que esse exame assumiu na organização do ensino secundário durante as décadas iniciais republicanas. Isso favorece a compreensão das dificuldades presentes na organização da educação secundária enquanto nível de ensino, isto é, como etapa obrigatória para ingresso nos Cursos Superiores no Brasil.

Os professores que atuaram na educação secundária no Estado de São Paulo escreveram livros destinados às questões educacionais, publicaram textos na imprensa, participaram de espaços considerados expressivos à época - como parlamento, institutos e Academia de Direito do Largo São Francisco, escolas consideradas modelos -, além de ocuparem cargos decisivos na Instrução Pública, evidenciando que se tratava de um grupo seleto de letrados que, preocupados com os rumos da sociedade, viam a educação como uma importante ferramenta de "transformação social". Cabe mencionar, no entanto, que essa atuação ampla não se restringia apenas aos professores do ensino secundário paulista.

Melo (2008), ao investigar a forma como o Brasil foi representado em dois manuais didáticos de História (*As Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo, e *História do Brasil*, de João Ribeiro), a partir da segunda metade do século XIX, tem chamado a atenção para os dois modelos interpretativos predominantes no ensino de História a partir de 1850. Tratava-se de um momento que, segundo o autor, é privilegiado na história nacional porque a questão da formação da consciência nacional estava em debate no círculo da elite brasileira.

No caso do ensino de História do Brasil na Primeira República, é interessante observar como determinadas concepções nortearam a construção de uma escrita sobre a nação e legitimaram visões sobre os acontecimentos no tempo e espaço. Para Castro (professor do Primeiro Gymnasio da Capital), progresso e moral deveriam estar juntos no processo de desen-

[3] Castro atuou, de forma decisiva, no espaço legislativo em favor da aliança entre Igreja Católica e governo republicano.

volvimento das sociedades. Nesse contexto, nas salas de aulas, tais saberes foram transmitidos pelos professores e, posteriormente, aferidos por meio dos exames finais.

De acordo com Bittencourt (2008, p. 78), durante esse período, os conteúdos prescritos para o ensino de História valorizavam uma formação moral calcada no ideário de civilização. A escolha de textos, assim, estava relacionada a busca de algo que apresentasse questões relacionadas à prudência, à justiça, à coragem e à moderação, valores esses considerados tanto universais quanto parâmetros de formação da elite. Para essa autora, "[...] a cronologia continuava a organizar os conteúdos históricos escolares, tendo como meta o progresso tecnológico criado pelo homem branco" (BITTENCOURT, 2008, p. 80).

Observa-se que o modelo de civilização a ser seguido estava no modo de vida europeu, e daí decorre todo o investimento na construção de uma história pautada naquele modelo de sociedade, com destaque às biografias de homens ilustres e suas ações na história. Santos (2011, p. 92), ao investigar os programas de ensino de História no Colégio Pedro II[4] na Primeira República, pondera que, em termos de conteúdo escolar, foi possível constatar a permanência da história política baseada nas ações de personagens e acontecimentos, o que, a partir dos referenciais europeus, continuou sendo característica marcando do ensino durante boa parte do século XX.

Apesar disso, a autora identifica algumas mudanças no conhecimento histórico promovidas pelas proposições de João Ribeiro, Jonathas Serrano e João Baptista de Mello e Souza, com a introdução de novos conteúdos e abordagens. O primeiro, a despeito disso, procurou inovar ao "[...] escrever uma História do Brasil priorizando a singularidade do povo brasileiro, as diferenças étnicas e a relação com o continente americano" (SANTOS, 2011, p. 92).

Com a missão de contribuir para a formação da identidade nacional, a História instrumentalizou os alunos do ensino secundário por meio da transmissão de saberes acerca da história do Brasil e de outros países considerados civilizados, lutando intensamente no campo da representação para a difusão e legitimação de certos valores. Nesse sentido, a escola secundária se tornou um local ideal para o ensino de certos conteúdos e exercícios de atividades, cujo foco principal era a mudança de percepção do mundo e, principalmente, a transformação de comportamentos e atitudes dos cidadãos. Afinal, tratava-se de jovens que teriam, no futuro, a tarefa de dirigir a sociedade.

Os conteúdos do ensino na disciplina de História eram tratados pelos professores durante as aulas na forma de preleções, isto é, exposições

[4] No período republicano, o Colégio Pedro II passou por diversas denominações: Instituto Nacional de Instrução Secundária (Decreto n. 9, de 21/11/1889), Gymnasio Nacional (Decreto n. 981, de 08/11/1890) e Colégio Pedro II (Decreto n. 8.659, de 05/04/1911).

orais baseadas nos textos dos livros selecionados para o tratamento de certos assuntos. Durante as aulas, cotidianamente, os alunos eram avaliados não somente pela realização das tarefas como a leitura, os comentários e a produção de textos sobre o tema escolhido pelo professor, mas também pelo comportamento que tinham dentro do espaço escolar. Nesse modelo pedagógico, a memorização adquiriu centralidade no processo de ensino e aprendizagem e, por isso, destacavam-se os exercícios que visavam à aprendizagem das técnicas da fala e da escrita com a finalidade de garantir um ensino pautado na erudição.

Segundo Bittencourt (2008, p. 68-69):

> [...] a memorização era a tônica da aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar. Tal concepção de aprendizado, fundamentada do desenvolvimento da capacidade do aluno em memorizar, criava uma série de atividades para o "exercício da memória", constituindo os métodos mneumônicos.

No processo de constituição da disciplina História, na segunda parte do século XIX, e na sua legitimação enquanto um conhecimento escolar nas escolas secundárias, no início do século XX, a compreensão da História passava pelo domínio das informações acerca dos acontecimentos considerados relevantes para a história nacional e para as civilizações europeias.

Além das atividades em sala de aula, os alunos, no espaço escolar do Primeiro Gymnasio, vivenciaram ainda um conjunto de práticas consideradas formativas. Exemplos disso podem ser observados nos registros acerca de suas participações em entregas de prêmios, sessões de entrega de diplomas e visitas às inaugurações de novos espaços e monumentos considerados significativos para a cidade de São Paulo no início do período republicano[5].

Os programas de ensino de História Universal e do Brasil

A partir do momento em que o Primeiro Gymnasio da Capital foi implantado, isto é, do ano de 1894, os professores dessa instituição, cada qual em sua cadeira de ensino, tiveram a incumbência de elaborar os programas de ensino que deveriam ser aprovados em primeira instância nas

[5] Bittencourt (2009, p. 59), em um estudo acerca das tradições nacionais e do ritual das festas cívicas nos espaços escolares, considerando o período de 1889 a 1930, provoca a reflexão sobre o papel das instituições escolares desse período. Destaca a divulgação e transmissão dos valores republicanos, ao problematizar um conjunto de atividades denominadas "festas e comemorações" e "discursos e juramentos", elementos praticados pelos alunos e que contribuíam para a construção de uma memória nacional e, portanto, para a construção de certa visão do passado.

reuniões da Congregação de Ensino[6] e, posteriormente, ser encaminhados à Diretoria de Instrução Pública para homologação e publicação. Os primeiros programas das disciplinas foram publicados no ano de 1897[7], servindo de referência até o ano de 1900, quando houve a equiparação do Gymnasio da Capital ao Gymnasio Nacional, assim como houve a adequação dos programas a essa instituição.

No ano de 1897, os conteúdos foram agrupados em duas cadeiras de ensino: História Universal 14ª e História do Brasil 15ª. Nos programas, há uma preocupação em registrar em qual ano do curso ginasial tais disciplinas seriam ensinadas aos alunos, bem como em apresentar a sequência do próprio conteúdo, isto é, o aluno teria o ensino de História a partir do terceiro ano, que também correspondia ao seu primeiro da "classe de História". Outra característica desse período é a lógica de organização dos conteúdos dentro dessas cadeiras de ensino. No caso de História Universal, o modelo francês da História quadripartite (História Antiga, Idade Média, Idade Moderna e História Contemporânea) serviu como referência na construção da temporalidade e nos espaços selecionados para estudo que privilegiaram a trajetória da Europa Ocidental, conforme se pode constatar nos temas elencados nos próprios programas.

A especificidade da História, como um saber próprio definido pela relação com a temporalidade, possui métodos e necessita do uso de fontes com base em sua argumentação e sua relação com outros saberes. Esse foi um dos primeiros assuntos exposto no programa, evidenciando a preocupação do professor José Valois de Castro em prol da defesa da História enquanto conhecimento humano[8]. Além disso, é perceptível a tênue conexão dos intelectuais brasileiros do final do século XIX com as tendências europeias no tocante às produções científicas.

A respeito do surgimento do ensino de História na França no século XIX, Furet (sd, p. 132) tem chamado a atenção para a indissociabilidade do método científico, da concepção de evolução e da definição de um campo de estudos simultaneamente cronológico e espacial na configuração do campo disciplinar da História.

Um indício da preocupação com o ensino/aprendizagem dos alunos

[6] As congregações do ensino eram instâncias deliberativas dentro das instituições escolares. Sob a presidência do diretor de escola, os professores se reuniam em sessões ordinárias e extraordinárias para decidirem sobre o uso e a adoção de compêndios, critérios de matrícula, organização de comissões de exames finais e de admissão e questões relacionadas ao cotidiano escolar. (Decreto nº. 503, de 18/12/1897).

[7] Os programas de ensino do ano de 1897 de todas as cadeiras foram publicados no Relatório encaminhado ao Presidente do Estado de São Paulo, em 15 de março de 1897, pelo Secretário dos Negócios do Interior, Antônio Dino da Costa Bueno.

[8] Será apresentada a expressão *conhecimento humano*, mencionada pelo professor no programa de ensino de 1897, para conceituar a História como campo que possui métodos próprios.

também pode ser constatado nos programas de ensino registrados na forma de *revisão*, *recapitulação* e *vista retrospectiva*. Sobre essa questão, vale observar que há menções acerca dos conteúdos a serem revisados antes do início de cada ano letivo, como os prescritos nos pontos do ano de 1897: "[...] recapitulação das phases mais importantes da história da civilização nos acontecimentos referentes às monarquias orientaes, à Grécia e ao povo romano"[9] e "[...] revisão das grandes épocas do período medieval. Caracteres da história dos tempos modernos"[10].

O termo "classe" ou "curso" foi empregado nos programas de ensino nas décadas iniciais com a finalidade de designar a trajetória do ensino de História dentro do curso ginasial, revelando, de certa forma, um processo de aprendizagem de certos conteúdos pelo qual o aluno deveria passar. Entendemos que tal proposição reflete o processo de configuração do ensino secundário pelas disciplinas escolares, além da própria particularidade atribuída aos conhecimentos escolares. É válido lembrar que a educação secundária integral, isto é, seriada e frequencial, não era um nível de ensino obrigatório durante as três primeiras décadas do século XX, tampouco havia a relação direta entre a distribuição dos conteúdos pelos anos de ensino.

No período de organização das instituições secundárias de ensino, houve diversos debates entre os professores acerca da classificação das disciplinas pelos anos do curso ginasial[11]. Temas relacionados à raça humana, ao papel das igrejas nas sociedades, aos povos, à indústria humana, à contribuição das artes, ciência e filosofia para o desenvolvimento humano e ao papel do Estado, além das questões políticas e administrativas a ele concernentes, foram abordados nos programas de ensino. Isso assinala uma pequena ampliação das temáticas trabalhadas, sobretudo se comparadas ao que ocorrera no período imperial, isto é, quando havia o predomínio de uma história política, factual e linear, que pode ser entendida como uma forma de relação com as questões à época de sua construção.

Os trabalhos de Melo (2008) e Santos (2011) realçam que, no período republicano, o ensino da história escolar foi decisivamente influenciado pelas ideias de João Ribeiro. Tal intelectual inovou essa disciplina ao problematizar novos temas e apresentar outros agentes sociais, tais como "bandeirantes e indígenas", ao mesmo tempo em que propôs a discussão da "ideia de formação do Brasil" e do "povo brasileiro".

[9] Tema apresentado no programa de História Universal referente à História Antiga.

[10] O termo *ensino integral* foi utilizado pelos Secretários de Estado que atuaram nas reformas da instrução pública de São Paulo. Era empregado para designar instituições de ensino que organizavam a educação secundária enquanto curso, cujo objetivo era a diferenciação dos exames parcelados.

[11] Tal assunto foi um dos principais temas tratados nas diversas reuniões da Congregação de Ensino, no momento de implantação do Primeiro Gymnasio da Capital, e pode ser verificado em Cabral (2008).

Em relação a esse autor e a seu livro *História do Brasil: Curso Superior*, destinado aos ginásios e às Escolas Normais, Gasparello (2004, p. 162) afirma que:

> [...] a qualidade do texto, na composição de uma síntese fundamentada da história nacional, aliada a uma inovadora interpretação da trajetória nacional garantiram a João Ribeiro um lugar destacado na historiografia, e o seu reconhecimento como historiador.

A inovação apresentada por João Ribeiro é patente, seja na eleição de novos agentes, seja na forma como apresenta os conteúdos[12]. Ao longo do processo de disciplinarização do conhecimento histórico, os professores Joaquim Manuel de Macedo e João Ribeiro contribuíram significativamente na estruturação dessa disciplina como saber escolar. Cada um deles, à sua época, tentou lidar com as questões e/ou temáticas desafiadoras, tornando-as ensináveis aos seus alunos de ensino secundário. Sem desqualificar suas inovações ao campo do ensino de História, há que se considerar, ainda, o fato de esses professores pertencerem a um grupo seleto de intelectuais e atuarem em uma instituição escolar modelar de ensino, o que lhes possibilitava a participação em redes de sociabilidades.

Nesse sentido, defende-se que os programas de ensino não podem ser vistos, sob a lógica da linearidade, como meros roteiros de conteúdos a ensinar aos alunos. Cabe lembrar que esses professores produziram materiais didáticos (livros) e construíram os programas de ensino com o respaldo das instituições em que lecionavam, o que comprova uma relação entre o que se prescrevia e o que se pretendia ensinar naquele momento.

Nos programas de ensino construídos por José Valois de Castro (professor do Primeiro Gymnasio), é válido observar o espaço dedicado ao debate sobre a atuação das ordens religiosas no Brasil e fora dele, bem como a relevância atribuída ao papel da Igreja Católica na construção das sociedades. Como temática de ensino a ser trabalhada, o professor fez referência ao estudo das "[...] ordens religiosas das carmelitas, dos capuchos e dos benedictinos. Serviços que elas prestaram no Brazil. Junta interina que sucedeu a Manuel Telles Barreto, 1587-1591"[13].

A criação de bispados de Mariana e São Paulo e das prelarias de Goiás e Mato Grosso foi apresentada como um dos temas do terceiro ano da cadeira de História do Brasil, sendo a proposta para esse tópico "[...] o

[12] É válido indicar que o levantamento dos livros empregados no ensino de História foi priorizado para esta discussão porque, no âmbito do currículo prescrito, o material didático, em diálogo com o campo disciplinar que o produz, torna-se um elemento estratégico na difusão de novas práticas de ensino e conteúdos.

[13] Ponto para o 2º ano (Programa de 1897 sobre a História do Brasil).

estudo detalhado dos factos da vida nacional desde o armistício de Paris até o tratado de Madrid de 1750". Esse assunto foi encerrado com a discussão da expulsão dos jesuítas do território brasileiro no ano de 1759: "[...] luta do márquez de Pombal contra os jesuítas. Crítica dos serviços prestados ao Brazil pela Companhia de Jesus; expulsão dos jesuítas do Brazil. Forma de expulsão. Caracter da perseguição contra os jesuítas hespanhoes na mesma epocha" e o "Estado do Brazil na epocha da expulsão dos jesuítas. Litteratura".

Ao entrar em contato com esses tópicos de estudos, parece-nos relevante mencionar a preocupação do professor Castro em edificar um roteiro de estudos que apontasse para além das temáticas tradicionalmente abordadas no ensino de História, as quais frisavam as contribuições da instituição Igreja Católica e seus agentes na construção do Brasil. Ademais, é significativo lembrar que, no momento da implantação do Gymnasio da Capital e da respectiva construção dos programas de ensino, havia um processo intenso de disputa política relacionada ao papel da Igreja Católica nas décadas iniciais republicanas. Cabe mencionar que o Estado Republicano tinha tomado para si a educação pública desde a Constituição de 1891[14], determinando, por exemplo, que o ensino público fosse laico e de sua competência.

Em linhas gerais, os programas aprovados pela Congregação de Ensino do Gymnasio de São Paulo de 1897 a 1928 apresentaram, tanto na História Universal ou Geral quanto na História do Brasil, características de inovação e permanência.

Os exames finais de História do Brasil: as narrativas dos alunos

No Brasil, os alunos que ingressaram no ensino secundário regular de 1889 a 1930 deveriam cumprir determinadas exigências para conquistarem o título de Bacharel em Ciências e Letras. Para ingresso no primeiro ano, era necessário que o candidato fizesse exame de admissão e, a partir de sua aprovação, que a matrícula fosse feita mediante a apresentação de atestados de saúde e comprovantes de filiação e residência, além do pagamento de taxas. Esses exames ocorriam em duas fases: a primeira consistia na produção textual do aluno - em que se aferia a aquisição da leitura e da escrita - e na resolução de operações aritméticas; a segunda, por sua vez, era constituída por um exame oral.

[14] Em consonância com os princípios federativos republicanos de 1889, os Estados tinham a incumbência de organizar a Instrução Pública, especificamente no âmbito da educação secundária. A criação e a equiparação de instituições desse tipo de ensino somente existiram mediante a adoção de programas de ensino e regimento interno elaborados pelos professores do Ginásio Nacional. A fim de garantir a uniformização das práticas escolares das instituições ginasiais, o Estado se valeu de um poderoso aparato burocrático e fiscalizador.

A legislação daquela época permitia o ingresso dos alunos nos anos subsequentes por meio da realização dos exames de suficiência, que se constituíam em provas escritas e orais sobre as matérias de ensino (disciplinas) do ano anterior ao qual se pleiteava a vaga. Quanto aos alunos matriculados no ensino secundário, era-lhes exigida, anualmente, a inscrição nos exames finais para a aprovação das matérias cursadas ao longo do ano letivo.

No entanto, a aprovação por si só nesses exames não era a garantia de habilitação para o ano seguinte, pois o curso ginasial pretendia ir além da realização dessa etapa, como defendeu, por exemplo, Antônio Dino da Costa Bueno, em 1897, ao alegar que o Gymnasio da Capital fora:

> [...] organizado, com o curso graduado de cada uma das matérias que constituem o programa de ensino, de modo a proporcionar aos alunos uma instrução secundaria integral, visando tanto a prática quanto a teoria e com o seu systema de promoções anuaes pelo conjunto de notas e exames terminais simillantes ao exames de madureza dos estabelecimentos congêneres da Alemanha [...]. (BUENO, 1897 apud CABRAL, 2008, p. 38).

O curso ginasial, na visão desse secretário de Estado, se diferenciava dos exames parcelados porque tinha uma proposta de ensino integrado. Nesse contexto, as matérias e a própria organização das escolas estavam articuladas às finalidades do ensino secundário. Na prática, os alunos eram acompanhados pelos professores de cada disciplina em todas as atividades que realizavam no interior da instituição escolar, recebendo notas pelo comportamento, pela frequência às aulas e pela apresentação de bons resultados nos exercícios escolares[15].

Apesar disso, os exames finais nessa proposta educativa se constituíam como um critério relevante para a aprovação ou reprovação dos alunos. Ao se legitimarem como um verdadeiro rito de passagem para os discentes, os exames estavam permeados por uma complexa simbologia, já que tais provas eram elaboradas e aferidas por comissões designadas pela Congregação de Ensino. Tais elementos seguiam datas específicas nos calendários escolares, eram referendados por publicações oficiais e extrapolavam os "muros escolares"[16] com intensa visibilidade, inclusive, na imprensa da época.

Quanto à forma de registro nos exames finais, adverte-se que há ru-

[15] Como forma de recompensa e estímulo aos estudos sequenciais, o Primeiro Gymnasio da Capital, a partir de 1905, instituiu o Prêmio Antônio de Godoy aos melhores alunos, isto é, aos que alcançavam as notas mais altas. A entrega do prêmio, mais um instrumento de incentivo às famílias cujos filhos optassem por concluir o ginásio integralmente, era realizada na própria instituição de ensino e contava com a participação dos alunos e seus familiares, bem como das autoridades educacionais e governantes.

[16] A expressão muro escolar foi mencionada nesta discussão com o intuito de demarcar o que pertence ao espaço escolar e o que está além dele, mas em relação com ele.

bricas dos professores com notas e média final, embora não haja anotações acerca dos conteúdos apresentados. Como algo bastante expressivo, pode ser indicativo das concepções acerca da avaliação nessa época o fato de, no próprio formulário do exame final, aparecer o termo *julgamento* para designar o exame, o que significava atribuir um valor àquela atividade por meio de notas. Em suma, o entendimento dos critérios de aprovação ou reprovação passa pela interpretação do que denotavam os conceitos atribuídos à realização das atividades.

Os exames finais de História Universal e de História do Brasil eram realizados a partir do terceiro ano do curso ginasial, como já dito anteriormente, e versavam sobre os pontos abordados pelos professores durante as aulas. Como nos demais exames, a composição das bancas examinadoras, constituídas somente pelos professores pertencentes às cadeiras de ensino[17], era aprovada nas reuniões da Congregação do Ensino.

Para a realização dos exames, os alunos deveriam comparecer ao Gymnasio da Capital no horário estipulado pela banca examinadora, que fazia o sorteio do ponto de acordo com o programa estudado naquele ano. Após o sorteio do ponto, o aluno deveria primeiro fazer o seu texto sem consulta e, depois, responder aos questionamentos da comissão acerca do tema sorteado[18]. Em todos os exames finais de História do Brasil, foi possível verificar que os alunos produziam seus textos a partir de um tema selecionado. Nessa atividade, escreviam um resumo que deveria conter as principais informações sobre o assunto escolhido, destacando personagens, fatos e acontecimentos, consequências e possíveis interpretações da História[19].

Um determinado modo de narrar a História também foi constatado nas produções textuais dos alunos. No ano de 1917, o tema sorteado para o exame de História do Brasil foi a *Guerra do Paraguai*. A partir de três exames selecionados para esta discussão, pôde-se avaliar a forma como os alunos apresentaram tal fato histórico, como refletiram sobre as consequências para os países envolvidos, além de verificarmos a citação de personagens tidos como protagonistas naquele contexto. Desenvolvendo a temática em quatro páginas, os três alunos foram aprovados com notas superiores a 9 na parte escrita e 8 na parte oral. Naquela ocasião, foram avaliados pelos professores

[17] Denominação utilizada à época para a definição de cargos. O professor prestava concurso para a Cadeira de Ensino que aglutinava as matérias.

[18] Sobre os exames orais, não foi possível localizar nenhum registro a respeito da maneira como tais avaliações eram realizadas nas instituições de ensino secundário. Em textos de memórias e na literatura brasileira, há restritas menções acerca das práticas dos exames orais, para o que caberia um estudo mais aprofundado.

[19] De 1900 a 1920, os temas de alguns exames finais de História do Brasil foram: Abdicação (1903), Guerra contra o Paraguai (1917), Governos Regenciais (1918), Reinado de D. Pedro I (1920) e Governo de D. Pedro II (1917). Em relação à História Universal, o tema Idade Média foi o ponto sorteado para o exame de 1911.

José de Freitas Valle (Francês), Luiz Antônio dos Santos (Latim e Noções de Grego) e Alonso Guyanaz da Fonseca (Antropologia, Psicologia e Lógica).

A análise dessas fontes permite considerar que havia a preocupação, por parte dos alunos, em mencionar nos seus exames que tal conflito tratou de uma guerra no segundo império, cujo objetivo era o de defender os interesses brasileiros em relação ao território, ao povo e, portanto, à nação. Em dois exames, os examinandos frisaram, logo no primeiro parágrafo, a atuação de Francisco Solano Lopes, colocando-o em uma posição de destaque no texto, mas sem deixar de destacar que Lopes fora um ditador. No terceiro caso, no entanto, o examinando não fez menção direta à participação desse político, tirando-o da cena principal. Ao começar a discussão apresentando o período exato do início e término da guerra, a descrição dos conflitos existentes e das várias tentativas de negociações entre os representantes brasileiros e paraguaios, o examinando não deixou explícito para o leitor de seu texto o protagonismo de Francisco Solano Lopes no desencadeamento do conflito entre os dois países. E essa construção textual foi determinante para que a comissão atribuísse nota máxima (10) aos dois primeiros exames e nota 9 ao último.

Em um exame final de História do Brasil de 1918, cujo tema fora *A Independência do Brasil*, o examinando iniciou seu texto explicando o que fora o processo de Independência e apresentando os personagens envolvidos nessa trama. Ao dar destaque principal à figura de D. Pedro I na condução das transformações, buscou deixar evidente para o leitor a inevitabilidade desse fato e dos papéis desempenhados por seus protagonistas. Sua narrativa apontou para duas interpretações em disputa àquela época acerca da memória do processo da independência e de seus personagens, como o registrado a seguir:

> Foi então D. Pedro [I] a figura principal ou existiu um personagem importante. Alguns historiadores dizem que houve um patriarca José Bonifácio de Andrada e Silva. Isso não é verdade. Como é que um homem pode influir sobre um povo, si este fica no extrangeiro perto do 50 anos e entra para política um anno antes da realização de um facto importante como a Independencia do Brasil. E ainda mais um homem depois dos 60 anos não pode combater com vantagem na política, nestas condições estava José Bonifácio de Andrada e Silva. Este homem que foi um dos brasileiros mais distinctos e sabios que o Brasil tem produzido, partiu para Europa e lá ficou até 1820 quer dizer em 1821 veio para o Brasil e foi então nomeado para uma junta administrativa de S. Paulo. Não quero dizer que José Bonifácio de Andrada e Silva, não fosse um dos enthusiastas. Pelo contrario José Bonifácio trabalhou para esta causa. Mas existe uma lei: quem acaba é [quem] fez. Dahi o nome de patriarca dado a Jose B. De Andrade e Silva, este acabou, concluiu. Então a independencia podemos resumir assim: é uma sucessão de fatos em torno de D. Pedro [I].

Nessa narrativa, a Independência do Brasil é construída como uma obra exclusiva de D. Pedro I, apesar de a atuação de José Bonifácio, apresentada no trecho acima, ter sido decisiva nesse processo. Essa versão, em que a figura de D. Pedro I ganha centralidade na condução do processo, é resultado de dois fenômenos distintos surgidos ainda no período imperial, mas profundamente conectados com os propósitos da Monarquia: a produção de uma escrita da História do Brasil empenhada em legitimar um passado glorioso em torno da família real e o ocultamento das forças políticas contrárias ao D. Pedro I, com as diversas perseguições aos seus opositores. Um dos casos mais emblemáticos de todos, sem dúvida, pode ser considerado o de José Bonifácio (representado como patriarca da Independência).

Outro aspecto significativo desses exames se refere à importância de os alunos mostrarem em suas escritas das narrativas históricas o domínio das referências temporais e espaciais, o que se torna um indício das múltiplas formas de apropriação desses sujeitos em processo de escolarização. Em verdade, os exames de História possibilitaram a verificação de um amplo repertório de datas, fatos e personagens e, desse modo, instituíram critérios definidores da aprendizagem do ensino da História à época, apontando o entendimento sobre o quanto a tendência política foi predominante na representação do passado.

Na história escolar, legitimou-se determinada maneira de se produzir a *História* e sua relação com a *Memória*. Isso se deu em um contexto em que a narrativa se articula cronologicamente, e é esse movimento que dá organicidade ao texto histórico dentro de um dado período. Se, por meio da *História*, os acontecimentos são classificados na ordem do tempo, o que não é uma tarefa simples no processo de construção da escrita da história, por outro lado, é por meio da *Memória* que os marcos de poder se fazem operantes na identificação de rupturas.

Considerações Finais

A mudança política ocorrida no Brasil, a datar da Proclamação da República, representou um enorme desafio político para as elites do país. Uma das questões que acompanhou boa parte do século XIX e permaneceu no século XX foi a identidade do povo, cabendo aos intelectuais pensar os projetos educativos, organizar instituições propiciadoras e práticas que contribuíssem para a formação de uma nova mentalidade e de novos hábitos. Diante dessa tarefa, coube à escola e a seus agentes a criação de práticas que materializassem tais expectativas. E é por isso que, como se sabe, esse período foi bastante rico na produção da dimensão simbólica.

Com base nessas considerações, é possível afirmar que os processos de ensino/transmissão da História, realizados no âmbito do Primeiro Gymna-

sio da Capital, contribuíram, de forma decisiva, para a difusão e a invenção de saberes e práticas culturais, tornando-se uma excelente estratégia social na divulgação de determinada compreensão do que era e de como se organizava a História. As aulas, baseadas fundamentalmente nas preleções dos professores - apoiadas na consulta de compêndios de ensino para a realização de exercícios de fixação de datas, fatos e personagens em uma narrativa cronológica - e na concretização de exames finais, configuraram-se como etapas decisivas e estruturantes daquilo que significava ensinar História aos alunos.

É importante frisar que a seleção dos conteúdos escolares referenda uma finalidade específica da escola articulada aos interesses sociais. Nesse ambiente, ao priorizar certa visão de mundo e de conhecimento, o ensino de História foi considerado de extrema relevância social no projeto de construção e legitimação de uma determinada memória.

Aqui se coloca um apontamento importante: no espaço da escola e, sobretudo, por meio da ação do professor, os conteúdos escolares são transmitidos e, desse modo, os alunos aprendem certos conhecimentos. O Primeiro Gymnasio da Capital é um exemplo disso. Durante o seu funcionamento, tratou-se de garantir, pelos mais diversos instrumentos, a apropriação do que era considerado essencial na formação do aluno no ensino secundário e, nesse sentido, contribuiu-se para a formação de uma nova elite dirigente do país.

Referências

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: ALMEIDA, Adriana Mortara; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Orgs.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2006. p. 28-41.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. "As tradições nacionais" e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime et al (Orgs.). **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 53-92.

CABRAL. Maria Aparecida da Silva. **O curso de Bacharellado em Sciencias e Lettras, do Primeiro Gymnasio da Capital, em São Paulo:** um estudo sobre o currículo da escola secundária (1894-1913). 2008. 174f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FURET, François. **A oficina da História.** Lisboa: Gradiva, s.d. (Construir o passado, 8).

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

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

GOMES, Ângela de Castro. **A República, a História e o IHGB.** Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira de. **Senhores da História e do esquecimento:** a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

SANTOS, Beatriz Bloclin Marques. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica:** a História e os Estudos Sociais. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº. 503, de 18 de dezembro de 1897. **Aprova o Regulamento dos Gymnasios do Estado** [de São Paulo]. Disponível em: ‹http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto%20n.503,%20de%2018.12.1897.htm›. Acesso em: 12 set. 2012.

_____. Secretaria de Negócios do Interior. **Relatório do Secretário de Negócios do Interior:** Antônio Dino da Costa Bueno. São Paulo: Tipografia do Diário Oficial, 1897.

Artigo recebido em 30-06-2014, revisado em 19-09-2014 e aceito para publicação em 04-10-2014.