

.....

Baseando-se em pesquisas sobre história da cultura escolar, os autores discutem as possibilidades de se analisar provas e exames como uma das formas de reconstituir a história da cultura escolar, focalizando especialmente os “exames de admissão ao ginásio”, obrigatórios nas escolas públicas do Brasil, até 1971. São analisados os dispositivos legais e as orientações específicas para as provas de Português dos exames de admissão em duas escolas, uma de São Paulo e outra de Campo Grande, relacionando-os com a história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil no mesmo período.

Palavras-chave: Cultura Escolar; Exames; Disciplinas Escolares;  
Língua Portuguesa

*Based on research in the history of schooling culture, the authors discuss the possibilities of analyzing tests and exams as forms of reconstituting the history of schooling culture, focusing, with special attention, on “middle-school entrance exams”, obligatory in Brazil until 1971. The authors analyze legal documents and orientations specific to the Portuguese tests for the admission to two schools, one in San Paulo and the other in Campo Grande, related to the history of Portuguese Language in Brazil during the same period.*

*Keywords: Schooling culture; Tests; School subjects;  
Portuguese Language*

# História da Cultura

## Escolar Através dos Exames

### O Caso dos Exames de Admissão ao Ginásio (1939-1971)

Eurize Caldas  
Pessanha

Departamento de Educação/  
CCHS-Universidade Federal  
de Mato Grosso do Sul.  
*eurizep@hotmail.com*

Maria Emília  
Borges Daniel

Departamento de Letras/  
CCHS-Universidade Federal  
de Mato Grosso do Sul.  
*mariaemi@nin.ufms.br*

Neste artigo, pretendemos tecer algumas considerações a respeito das possibilidades de se analisar provas e exames como uma das formas de reconstituir a história da cultura escolar, focalizando especialmente os “exames de admissão ao ginásio”, obrigatórios nas escolas públicas do Brasil, até 1971.

Nossa opção pela história da cultura escolar como objeto de conhecimento tem sua origem na série de pesquisas realizadas por nosso grupo<sup>1</sup> sobre a história de várias disciplinas escolares<sup>2</sup>. Considerando que a prática escolar fornece informações sobre a produção do conhecimento que não são encontradas no nível de sua produção dentro da ciência ou em outras instâncias da sociedade (Chervel, 1990), dirigimos nossos estudos para a investigação da história das disciplinas escolares que lida com fontes primárias nem sempre utilizadas pelos pesquisadores de História da Educação tais como; manuais didáticos, cadernos escolares, provas, diários de classe e outros registros esco-

<sup>1</sup> Grupo de Pesquisa Professor e disciplinas escolares (Diretório de grupos de pesquisa CNPq).

<sup>2</sup> A esse respeito ver Feliz, 1998; Araújo, 1997; Daniel, 1995 e 2001; Josgrilbert, 1998; Rauber, 1999; Barros, 2000.

lares que podem revelar uma história ainda não relatada nem analisada.

A história da origem das disciplinas estudadas mostrou uma convergência: cada uma delas expressou o “fervor” de organizar, consolidar, ordenar e disciplinar

*A história da origem das disciplinas estudadas mostrou uma convergência: cada uma delas expressou o “fervor” de organizar, consolidar, ordenar e disciplinar que caracterizava uma sociedade preocupada com a ordem e o controle...*

nar que caracterizava uma sociedade preocupada com a ordem e o controle<sup>3</sup>, revelando como se procurou colocar em prática a inserção da escola no processo de ajustamento dos indivíduos à sociedade, isto é, na direção que o movimento vitorioso em 1930 havia escolhido.

Essas constatações nos fizeram concluir que a história das disciplinas escolares não se pode esgotar na descrição de um processo linear, organizado apenas internamente, como se a instituição escolar fosse “tributária” dos processos que ocorrem na sociedade, como se houvesse um fluxo autônomo da geração mais velha para a geração mais nova. É preciso ir além da história das disciplinas e perguntar que sociedade era essa na qual se produziram tais disciplinas, com essas configurações, isto é, analisar a constituição de uma disciplina escolar como “produto e processo que impõe significado às práticas humanas” (Valente, 1991), isto é, como cultura.

A constituição histórica de um espaço<sup>4</sup> destinado/privilegiado para transmissão

de conhecimentos, práticas sociais e, principalmente, valores, está na origem da escola tal como a conhecemos hoje (Warde, 1997; Faria Filho, 1996; Julia, 2001; Hamilton, 1990). Embora esses conhecimentos, valores e comportamentos tenham assumido uma expressão peculiar na escola, são produtos das lutas de classe, ou frações de classe, e expressões das relações de produção nas quais foram forjados.

A constituição das normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados configura o que se pode chamar de cultura escolar. No entanto, se o espaço, ou seja, o lócus, é o território comum para analisar a cultura escolar<sup>5</sup>, a sua definição como objeto de conhecimento não é tão simples. Para Julia,

*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 (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (2001:10)*

A constituição de uma cultura escolar exigiu três elementos essenciais, um espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico (Julia, 2001). São esses os elementos essenciais que constituem a base para a análise das práticas que permitiram a transmissão de conhecimentos e a inculcação de condutas.

<sup>3</sup> Ver Pessanha, 2001.

<sup>4</sup> As origens das palavras disciplina e didática parecem trazer também a idéia de espaço, pátio onde se reuniam estudantes, ou lugares (livros, estantes) onde se reuniam as idéias. Assim parece ter surgido a expressão “em primeiro lugar” usada nas argumentações: *This juxtaposition of index, places and matters is indicative. Index provides the easiest definition of syllabus - a table of contents. And places links it to the Greek word topos, and its Latin equivalent locus; and matters links syllabus with the Latin word res (thing, matter; issue). (...) They are analogous to the ideas that students gathered in their studies and the places (syllabuses, tables of contents) visited by sixteenth century teachers and preachers when compiling lessons and sermons.* (Hamilton, 2001).

<sup>5</sup> O uso da expressão “cultura escolar” não implica considerar a existência de uma cultura oposta ou desvinculada da cultura da sociedade que a produziu e foi por ela produzida.

Considerando cultura como produto e processo que dão significado às práticas humanas (Menegazzo, 2001), estudar a cultura escolar é estudar os processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a inculcação de condutas circunscritas a um espaço/tempo identificado como escola. Como uma prática social, a cultura escolar não se articula em torno do conhecimento, mas da possibilidade de construção de uma instituição. Instituição cuja construção esteve frequentemente associada a um projeto político e à noção de progresso (Julia, 2001: 23).

Parece claro, portanto, que considerar a cultura escolar como objeto histórico implica analisar o significado imposto aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço. Implica também considerar a transmissão como elemento central desse processo, tendo-se o cuidado de não fazer exclusivamente uma análise ideológica (Julia, 2001:34).

Um dos caminhos para analisar a história de uma disciplina escolar consiste em procurar as suas finalidades, isto é, as necessidades sociais a que ela corresponde. Essas finalidades podem estar explícitas ou implícitas na legislação que instituiu a disciplina, nos objetivos dos planos de ensino e nos manuais utilizados. No entanto, as provas e exames parecem constituir fonte mais completa dessas finalidades.

Se as provas podem conter a “tradução” que cada professor faz dessas finalidades, os exames podem ser considerados instrumentos mais institucionais. Através dos exames, a instituição deixa claro que alunos podem receber seu certificado de conclusão do curso e, principalmen-

te, no caso dos exames para admissão, que tipo de candidatos podem ser recebidos como seus alunos.

Nesse sentido, os exames assumem um papel regulador sobre a disciplina chegando mesmo a alterar as finalidades para ela determinadas pela legislação<sup>6</sup>. Qualquer professor de curso preparatório para o vestibular prepara suas aulas em função dos programas e, principalmente, das provas anteriores das universidades nas quais seus alunos concorrem a uma vaga. Razão pela qual os exames são considerados um dos dispositivos mais importantes da escolarização moderna, porque eles contribuem decisivamente para a definição da função social da escola, assumindo um papel regulador sobre a formação ministrada, podendo ser vistos como verdadeiras instituições (Chervel, 1987).

Todo exame, não importa sua origem ou objetivo, apresenta um duplo objetivo: fornecer os conhecimentos, ver os meios de ação necessários para exercer um poder; construir uma ordem na qual cada sujeito examinado deve encontrar seu lugar. É nesse sentido que se pode analisar os Exames de Admissão ao Ginásio durante a sua vigência, de 1931 a 1971.

O processo de centralização e controle que caracterizou os anos 30, no Brasil, evidenciou-se muito claramente na

*Parece claro, portanto, que considerar a cultura escolar como objeto histórico implica analisar o significado imposto aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço.*

legislação educacional. Mesmo antes da vigência das Leis Orgânicas, na tentativa de dar um caráter “nacional” e padronizado à educação ministrada no país, foram criados os Exames de Admissão ao Ginásio, através de uma legislação que foi se tornando cada vez

<sup>6</sup> Ver Pessanha, 2000.

mais detalhista, com a qual se pretendia dispor de um instrumento que substituísse os Exames do Colégio Pedro II.

Em 1931, no bojo da Reforma “Francisco Campos”, o Decreto No. 19.890, de 18 de abril de 1931, estabelecia:

Art. 18 – O candidato à matrícula na 1ª série de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de Fevereiro.<sup>7</sup>

Iniciava-se, assim, um processo seletivo que, mesmo sofrendo alterações, persistiu durante 40 anos como o fio da navalha para o ingresso no Ginásio, objeto de desejo da classe média em ascensão até a década de 60 (Sposito, 1993; Pessanha, 1994).

Em Mato Grosso, a percepção de que o exame de admissão era um obstáculo levou o governador Arnaldo Estevão de Figueiredo a propor, em 1948, a criação de um Curso de Admissão para preparar alunos da 4ª série primária para realizarem o exame de admissão: “O curso é gratuito e se destina aos filhos dos funcionários públicos estaduais e de operários de modestos proventos...” (Alves, 1998:144). Processos semelhantes ocorreram em outros estados.

O caráter seletivo desse exame é explicitado em vários dispositivos da legislação complementar que acompanhou sua existência como, por exemplo, a CIRCULAR N.º 3, de 30 de dezembro

de 1940, que altera as instruções e os programas para os exames de admissão dos estabelecimentos de ensino secundário:

*Aos EXAMES ESCRITOS, de caráter eliminatório, deve ser dada a maior importância, pois são de fato os que permitem aferição mais exata das condições reais do candidato ao curso secundário. Na prova de PORTUGUÊS é necessário que o trecho escolhido para o ditado tenha em vista este indispensável critério seletivo, e a redação não uma simples reprodução decorada. Será, pois, aconselhável que o inspetor escolha no momento a gravura a ser descrita, não convindo já seja ela conhecida do aluno.*

Reforçando a intenção de padronizar o ensino ginásial, ou melhor, o tipo de candidato que poderia ultrapassar a barreira do Exame de Admissão, os sucessivos decretos e portarias<sup>8</sup> apresentavam, além dos dispositivos gerais como período e forma dos exames, documentação exigida para inscrição, o detalhamento dos conteúdos das provas e, inclusive, da correção. Durante 40 anos, crianças entre 10 e 13 anos foram submetidas ao mesmo exame, pois, embora as provas fossem diferentes, o fio do corte era o mesmo e a disciplina Língua Portuguesa parece ter exercido um papel preponderante nesse processo.

Analisando a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, é possível perceber como seus conteúdos e práticas se relacionaram com os Exames de Admissão, durante o período de sua vigência.

Até a década de 1950, o ensino de língua portuguesa, na escola brasileira, correspondia,

*Iniciava-se, assim, um processo seletivo que persistiu durante 40 anos como o fio da navalha para o ingresso no Ginásio, objeto de desejo da classe média em ascensão até a década de 60.*

<sup>7</sup> Todas as referências à legislação foram obtidas em Valente, 2001.

<sup>8</sup> DECRETO N.º 19.890, de 18 de abril de 1931; DECRETO N.º 21.241, de 4 de abril de 1932; PORTARIA de 15 de abril de 1932; DECRETO N.º 22.106 de 18 de novembro de 1932; DECRETO N.º 292, de 23 de fevereiro de 1938; PORTARIA N.º 142, de 24 de abril de 1939; CIRCULAR N.º 8, de 19 de agosto de 1939; DECRETO-LEI N.º 1750, de 8 de dezembro de 1939; PORTARIA N.º 479, de 30 de novembro de 1940; CIRCULAR N.º 3, de 30 de dezembro de 1940; CIRCULAR N.º 13, de 12 de dezembro de 1941; PORTARIA N.º 458, de 27 de fevereiro de 1951; PORTARIA N.º 193, de 13 de maio de 1950; CIRCULAR N.º 1, de 15 de março de 1951; PORTARIA N.º 325, de 13 de outubro de 1959; CIRCULAR N.º 3, de 11 de novembro de 1959.

LEI N.º 4024, de 20 de dezembro de 1961.

essencialmente, ao ensino da *gramática normativa* (Meserani, 1995:14). Nessa escola, que orientava o aluno para o cumprimento da disciplina e do dever, bem como para a imitação de modelos exemplares, as normas gramaticais ensinadas, em favor do texto escrito, articulavam-se em torno de um modelo de língua muito distante da língua viva na época (Silva, 1995).

Assim, por exemplo, no curso ginásial, considerando documentos oficiais, manuais de gramática e antologias, da década de 1930 (Daniel, 2001; Razzini, 2000), o ensino de Português tinha os seguintes objetivos básicos:

1) o domínio da língua como patrimônio cultural fixado pelos autores de excertos selecionados, considerados modelos incontestáveis, ressaltando-se o fato de que as antologias da época só incluíam excertos de autores já falecidos;

2) a valorização da modalidade escrita da língua, pela leitura de excertos selecionados, associada à observação e à imitação do estilo de autores de textos, pertencentes a diversas fases da literatura portuguesa e brasileira;

3) o respeito aos valores morais veiculados pelos textos selecionados, segundo os padrões da moral dominante oficial;

4) o estudo das regras gramaticais nas ocorrências exemplares identificadas nos excertos selecionados, considerados modelos de desempenho lingüístico.

Depreende-se desses objetivos, a existência de um projeto pedagógico em que, no ensino de língua materna, o texto literário era usado como pretexto, sobretudo para o ensino de gramática. Quanto aos procedimentos relativos ao processo propriamente dito de ensino e aprendizagem de leitura e redação, vale

frisar que isso não era preocupação da escola. Acreditava-se, porém, no chamado “dom de escrever” e na “inspiração”, reservados para escritores eleitos dos deuses. Entretanto, Meserani (1995: 18) enfatiza que

*Depreende-se desses objetivos, a existência de um projeto pedagógico em que, no ensino de língua materna, o texto literário era usado como pretexto, sobretudo para o ensino de gramática.*

*A escola contava com hábitos sociais do ler/escrever, ensinava muita gramática e literatura, às vezes dava elementos de retórica diluída e tinha esperanças de prodigalidade divina na distribuição dos dotes literários. Por causa disso, ou apesar disso, o aluno escrevia. Com um tema e um limite espacial ele tinha de escrever.*

Ainda segundo Meserani, na década de 1960, uma extensa rede de televisão, que tinha começado a ser implantada na década anterior, passa a cobrir todo o território nacional, estendendo-se aos domicílios mais humildes (1995: 18-21). Assim, em termos de comunicação, os anos 60 foram revolucionários. O novo veículo passa a competir com a cultura escrita, provocando a substituição dos hábitos de leitura, valorizados pela escola, pelos novos hábitos de ver televisão. Essa década marca, especialmente, o advento da pluralidade cultural e da competição entre veículos, linguagens e mensagens.

Nesse novo contexto, fundamentadas nas ciências surgidas após a Segunda Guerra Mundial, ocorrem propostas educacionais específicas, nas várias disciplinas escolares. Para a área de Português, destacam-se a cibernética, a teoria da comunicação, as teorias sobre as linguagens, tais como as novas correntes lingüísticas, a semiótica, o formalismo e o estruturalismo literários<sup>9</sup>.

Entretanto, as teorias lingüísticas dessa época, referentes à fonologia, à

<sup>9</sup> Ver, por exemplo: Camacho, 1988; Castilho, 1988, Lyons, 1987.

morfologia e à sintaxe, não sendo ainda aplicáveis ao ensino escolar de leitura e redação, não conseguem impedir que a gramática tradicional volte a ocupar o seu espaço no ensino de Português. Apesar disso, evidencia-se a necessidade de

*A partir dessa década, as discussões sobre a necessidade de melhorar a qualidade da educação no País focalizam, principalmente, o ensino de Língua Portuguesa.*

a escola assumir o desafio de ensinar a ler e, sobretudo, a escrever de modo mais eficaz.

Se analisarmos o período de 1971 a 1991, confrontado com o período de 1931 a 1971, poderemos destacar os aspectos referentes à evolução do ensino de Português mencionados a seguir.

Com o crescimento quantitativo e a diversificação do alunado, decorrentes da aceleração do processo de democratização do ensino, na educação básica e superior, sobretudo na década de 70, agravam-se os problemas na área do ensino e da aprendizagem da língua materna, na escola brasileira (Soares, 1983:1).

A partir dessa década, as discussões sobre a necessidade de melhorar a qualidade da educação no País focalizam, principalmente, o ensino de Língua Portuguesa (Asche, 1997). No Ensino Fundamental, segundo os PCN — Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos (Brasil, 1997: 14):

*... o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série.*

As propostas de reformulação do ensino de língua materna indicavam mudanças que incidiam, fundamentalmente, no modo de ensinar, em detrimento dos conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria con-

dição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem con-

siderar as implicações relativas ao acesso dos filhos das camadas pobres à escola.

Na década de 80, houve avanços consideráveis nas áreas da educação, da psicologia da aprendizagem e, sobretudo, da aquisição da escrita, decorrentes das pesquisas fundamentadas em uma lingüística autônoma, desvinculada da tradição normativa e filológica, bem como dos estudos centrados em variação lingüística e em psicolingüística.

Graças a tais avanços, foi possível reunir um corpo relativamente coeso de reflexões sobre as finalidades e os conteúdos do ensino de língua materna. Verificou-se, assim, de modo mais consistente, que os tipos de abordagem de ensino até então vigentes pouco contribuíam para melhorar o propalado “baixo nível” do desempenho em língua escrita dos alunos. Dentre as críticas mais freqüentes ao ensino tradicional, como registram os PCN — Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos (Brasil, 1998: 18), destacavam-se:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos

cos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;

• a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente  $\frac{3}{4}$  uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

O que se propõe (cf. PCN), atualmente, é assumir o texto (oral e escrito) como unidade de ensino e aprendizagem, uma proposta que Geraldini (1990) já havia apresentado desde o final da década de 1970 e que vem sendo aprofundada por outros pesquisadores entre os quais, Chiapini (1997). Tal orientação se justifica, visto que o ensino e a aprendizagem da produção de textos, principalmente escritos, tem sido uma dificuldade que a escola não tem conseguido superar, de modo satisfatório, desde a década de 1960, aproximadamente.

Em relação às provas de Português dos Exames de Admissão, é possível perceber uma sensível alteração nas instruções e programas, com reflexos nas práticas da disciplina. Assim, por exemplo, o Decreto N<sup>o</sup> 19890, de abril de 1931, apenas mencionava que a prova de Português deveria incluir redação e ditado e que o Departamento Nacional de Ensino regularia o processo e o julgamento das provas, dispositivo mantido no Decreto N<sup>o</sup> 21 241, de 1932.

DECRETO N.º 19.890, de 18 de abril de 1931

*Art. 22 – O exame de admissão constará de provas escritas, uma de Português (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais.*

*Art. 23 – O Departamento Nacional de Ensino expedirá instruções que regulem o processo de julgamento dessas provas.*

Comparando-se com o disposto na Portaria 142, de abril de 1939, percebe-se um maior detalhamento nesta última, especificando que, na prova de Português, devem ser avaliadas a ortografia, a pontuação e a caligrafia, “além de outros elementos” não especificados.

PORTARIA 142, DE 24 DE ABRIL DE 1939: 19. A prova escrita de Português, na qual se apreciarão, além de outros elementos, a ortografia, a pontuação e a caligrafia, constará de um ditado, de cerca de quinze linhas de trecho de autor brasileiro contemporâneo, sorteado de lista previamente aprovada pelo inspetor, e de uma redação sobre o motivo de uma estampa, a qual variará para cada turma.

Além disso, a mesma Portaria determina as formas para correção e pontuação:

22. Português: Critério de correção de provas e atribuição de notas às provas escritas. À redação será atribuído o valor 60 e ao ditado valor 40. Correção: Serão assinalados a lápis ou tinta de cor todos os erros cometidos pelo candidato e para a apuração da média total da prova fica estabelecido o seguinte critério: a) Quanto ao assunto - 1) qualidade de imaginação - 10 pontos; 2) qualidades de originalidade - 10 pontos; 3) facilidade de expressão - 10 pontos. Quanto à forma - Correção - 30 pontos. Erros de grafia de palavras - menos 1/2 ponto para cada erro simples e menos 1 ponto para cada erro grave. Erros de acentuação - menos 1 ponto para 6 sinais (erro, falta ou excesso). Erros de pontuação - Menos 2 pontos para cada falta de ponto; menos 1 ponto para cada erro, falta ou excesso de cinco sinais outros. Erros de sintaxe - Concordância - menos 2 pontos para cada erro. Tratamento - menos 2 pontos para cada erro. Observação - Para o ditado vigoram apenas as instruções do item “b” quanta à contagem dos erros.

A Portaria N<sup>o</sup> 470, de novembro de 1940, introduz um elemento novo: a leitura e a interpretação de um texto de autor contemporâneo na prova oral, além de detalhamento do conteúdo de Gramática:

II - PORTUGUÊS - Leitura e interpretação de um trecho de 25 a 30 linhas de escritor nacional contemporâneo. Arguição sobre o alfabeto, vogais e consoantes, grupos vocálicos e grupos consonantais, sílaba, vocábulo, notações léxicas e acento tônico. Conhecimentos das categorias gramaticais (excluídas as classificações das conjunções de 1ª e 2ª classe): análise léxica. Exercícios sobre as flexões de gênero, número e grau. Conjunção completa dos verbos auxiliares e dos regulares. Exercícios de sinônimo antônimos. Exercícios de redação.

Ainda em 1940, uma Circular reforça a obediência às normas de correção da Portaria 142 e acrescenta que

É importante apreciar o desembaraço caligráfico, devendo ser diminuída a nota das provas que assim não se apresentem.



(...)

*OS EXAMES ORAIS – Têm por principal objetivo apurar o grau de desenvolvimento da linguagem expressiva do candidato, depois de ter sido ele submetido, nas provas escritas, à mesma apuração no que diz respeito à linguagem receptiva. Assim, cumpre não tornar demasiadamente memorista o caráter destas provas, atendendo às seguintes indicações:*

*PORTUGUÊS – Importa antes do mais a compreensão exata do trecho lido, que deve, pois, ser escolhido criteriosamente. São aconselháveis os exercícios de sinonímia, o reconhecimento rápido das categorias gramaticais, a conjugação de alguns tempos dos verbos encontrados no trecho, etc. Não tem valor prático os longos enunciados de palavras invariáveis, visto como será preferível que o aluno mostre conhecê-las no trecho lido.*

Em 1952, percebe-se a primeira alteração nas orientações sobre a Prova Escrita de Português. Se até então fora mantida a redação “à vista de uma estampa”, agora apenas se indica que, na prova de Português, deverá constar uma redação, cujo valor mínimo será de quatro (4) pontos, sem especificar que tipo de redação seria e, em 1959, já se admite uma redação, de livre escolha da banca examinadora.

Essas pequenas alterações na legislação parecem indicar algumas inflexões dentro da história da disciplina Língua Portuguesa ou, simplesmente, Português, como era denominada durante esse período. Cabe analisar como essas inflexões se expressaram nas provas dos exames e que influência esses exames exerceram sobre o ensino de Língua Portuguesa nas quatro séries do ensino primário que o antecederam.

À primeira vista, parece que o que era exigido nos exames de admissão não estava previsto nas orientações de Metodologia Especial do livro mais utilizado nas Escolas Normais, o de Theobaldo Miranda Santos (1950). Provavelmente, os professores das 4<sup>as</sup> séries do curso primário e dos Cursos Preparatórios para o Exame de Admissão guiavam-se mais pelos manuais especializados em exames de admissão, entre os quais se encontravam os editados pelo próprio Theobaldo Miranda Santos (1962) e os de Azevedo et al. (1970), dentre outros.

Uma análise mais profunda e detalhada da legislação, dos manuais didáticos e das provas de Português do Exame de Admissão ao Ginásio, permitirá a reconstituição da história da disciplina em cada período.

## *Os exames de admissão ao Ginásio no Colégio São Paulo e no Maria Constança Barros Machado.*

Considerando que a história de uma determinada disciplina produz e é produzida pela cultura escolar que lhe serviu de lócus, torna-se indispensável analisar os exames de admissão realizados em uma escola específica, uma vez que essas práticas só adquirem significado dentro de uma instituição. Escolhemos como ponto de partida duas escolas marcantes: Colégio São Paulo, na cidade de São Paulo e o Colégio Maria Constança Barros Machado, em Campo Grande.

A história da educação em Mato Grosso tem revelado uma forte influência de São Paulo, notadamente na região sul, hoje Estado de Mato Grosso do Sul. Em 1910, por exemplo, o presidente de Mato Grosso, Pedro Celestino, implantou a reforma do ensino primário e normal que *teve como modelo a reforma empreendida por Caetano de Campos, por volta de 1893* (Alves, 1998:27). Araújo (1997) também identificou, nos cadernos de Didática das normalistas de Campo Grande, de 1934, que a origem dos “pontos” copiados nos cadernos era o livro de Didática de João de Toledo, famoso professor paulista.

Depoimento da professora Maria Constança Barros Machado, menciona que o mesmo governador Pedro Celestino, *consciente da precariedade dos métodos de ensino na época, contratou seis ou oito normalistas em São Paulo para reformar a Educação de Mato Grosso.* (Rosa, 1990: 62).

Estudar a história da educação em Mato Grosso, especialmente ao sul, deve necessariamente incluir uma análise das

relações com São Paulo. No caso dos Exames de Admissão ao Ginásio, é razoável supor que as normas e manuais utilizados aqui, bem como as provas ministradas guardem uma estreita relação e a análise de um possa complementar a do outro.

Por um feliz acaso, grande parte das provas dos candidatos aos exames de admissão ao Ginásio do Estado da Capital de São Paulo, o primeiro Ginásio público de São Paulo, fundado em 1984, foi preservada, está atualmente digitalizada em

CDs e disponível para consulta<sup>10</sup>, permitindo uma análise detalhada e profunda desses dispositivos e uma comparação com os exames de admissão do primeiro ginásio público de Campo Grande/MS, o Colégio Maria Constança Barros Machado, fundado em 1939.

Ao que parece, tanto o Ginásio de São Paulo quanto o de Campo Grande foram muito importantes para suas respectivas cidades, pelo menos até a reforma do ensino de 1971, que eliminou a separação entre ensino primário e secundário, reunindo as 8 séries sob o nome de Ensino de 1º Grau. Nas duas cidades, há registros de nomes famosos entre seus alunos e professores e de uma forte concorrência ao Exame de Admissão, reafirmando seu caráter seletivo.

Em São Paulo, o colégio era procurado por alunos não só do interior do Estado como também de outros estados, principalmente do Nordeste. Fundado com o nome de Gymnasio de São Paulo recebeu diferentes nomes: Colégio de São

Paulo, Colégio Estadual Franklin Delano Roosevelt, Colégio Estadual Presidente Roosevelt, Colégio Estadual de São Paulo, Escola Estadual de São Paulo, Escola Estadual de 2º Grau de São Paulo e, Escola Estadual de São Paulo.

No sul de Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul), o primeiro ginásio público foi instalado em Campo Grande, em

*Ao que parece, tanto o Ginásio de São Paulo quanto o de Campo Grande foram muito importantes para suas respectivas cidades (...) Nas duas cidades, há registros de nomes famosos entre seus alunos e professores...*

1939, com o nome de Liceu Campo-Grandense, como resultado de mobilização política dirigida pela professora cuiabana<sup>11</sup> Maria Constança Barros Machado<sup>12</sup>, que hoje dá nome à escola que fundou.

Sabe-se, através de depoimentos coletados por vários pesquisadores (Rosa, 1990 e 1996; Bittar & Ferreira Jr., 1999), que as famílias “brigavam” para colocar seus filhos nessa escola. Inaugurada com o nome de Liceu Campo-Grandense, funcionou no mesmo prédio do Joaquim Murтинho, tendo mudado de nome para Ginásio Estadual Campo-Grandense, depois Colégio Estadual Campo-Grandense, sendo conhecido simplesmente como Colégio Estadual até receber o nome de sua fundadora. Em 1954, passou a funcionar em um edifício escolar projetado por Oscar Niemeyer, projeto encomendado pelo então governador para o colégio Maria Leite, em Corumbá, e duplicado em Campo Grande (Arruda, 1999).

<sup>10</sup> VALENTE, Wagner Rodrigues. Os exames de admissão ao ginásio: 1931-1969. São Paulo, PUC/SP (Arquivos da Escola Estadual de São Paulo), 3 CDs., 2001.

<sup>11</sup> É recorrente, em depoimentos e documentos da época, a importância atribuída à influência das professoras cuiabanas na história da educação em Campo Grande, na primeira metade do século XX. (Araújo, 1997).

<sup>12</sup> Em 1939, Maria Constança Barros Machado propôs ao interventor Júlio Muller e ao Dr. João Ponce de Arruda, secretário de Fazenda do Estado, a criação de um ginásio estadual que pudesse resolver os problemas dos que precisavam continuar a estudar e não tinham meios de pagar a escola. (Machado apud Rosa, 1990, p. 64).

O Colégio paulista também mudou freqüentemente de endereço:

*Travessa da Glória no. 23, o endereço de sua inauguração, no governo de Bernardino de Campos, Presidente do Estado; Rua Boa Morte, hoje Rua do Carmo; Rua Conde do Pinhal; transferindo-se, em seguida para o Liceu de Artes e Ofício, no bairro da Luz; Parque D. Pedro II e Rua do Carmo, de 1933 a 1940; mudando-se em 1940 para a Rua Frederico Alvarenga, no 121, onde permaneceu até 1960; finalmente deslocando-se para a Rua da Figueira, no. 500, onde hoje se encontra, em prédio construído por ex-aluno da escola, Prefeito Wladimir de Toledo Piza. (Valente, 2001)*

Cumprindo a legislação, as duas escolas realizaram exames de admissão a cada ano, a escola paulista desde a instituição dos Exames de Admissão, em 1931, até 1969, e a escola campo-

grandense, desde a sua fundação em 1939, até a extinção dos exames de admissão pela Lei 5692, em 1971<sup>13</sup>.

As primeiras análises das provas de Português dos exames de admissão ao ginásio confirmam seu potencial como fonte privilegiadas para a história da cultura escolar ao lado de outras fontes importantes como os cadernos e manuais escolares. A análise comparativa entre as provas de Português das duas escolas pode ajudar na reconstituição da história da disciplina Língua Portuguesa no período e, principalmente, na análise do papel de seus conteúdos no processo de exclusão/inclusão exercido pelos exames.

---

<sup>13</sup> O colégio paulista realizou seu último exame em 1969, porque o Decreto No 52.353, de janeiro de 1970, instituiu a escola integrada de 8 anos, antecipando o que seria determinado pela Lei 5692, em 1971.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Laci. M. A. *Nas trilhas do Ensino. Educação em Mato Grosso: 1910-1946*. Cuiabá: Editora da UFMT, 1998.
- ARAÚJO, Carla B. Zandavalli M. *O Ensino de Didática na década de 30, no sul de Mato Grosso: ordem e controle*. 1997. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997.
- ARRUDA, Ângelo. *Arquitetura, história e identidade – 100 anos*. Campo Grande: Uniderp, 1999.
- ASCHE, Eliana. *O curto-circuito do saber: o ensino de língua portuguesa na rede pública estadual paulista na década de 70*. São Paulo, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, 1997
- AZEVEDO, A.; CEGALLA, D. P.; SILVA, J.; e SANGIORGI, O. *Programa de admissão (Novo: com matemática moderna)*. 23. ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional; MEC/COLTED – Comissão do livro técnico e do livro didático, 1970.
- BARROS, Maria Cristina Lanza de. *A história da disciplina Geografia nas décadas de 1930 e 1940: expressão da fisionomia do estado*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2000.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr, Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos da educação em Campo Grande. In: *CAMPO GRANDE – 100 anos de construção*. Campo Grande: Matriz Editora, 1999. p. 195-236.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997. (Versão eletrônica: PCNlivro2. pdf).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1998 (Versão eletrônica: PCN5-8.pdf).
- CAMACHO, Roberto. A variação lingüística. In: Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus: coletânea de textos. São Paulo, SE/CENP, 1988. p. 29-41. v. 1.
- CASTILHO, Ataliba T. Variação lingüística, norma culta e ensino de língua materna. In: Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus: coletânea de textos. São Paulo, SE/CENP, 1988. p. 53-59. v. 1.
- CHERVEL A., “ Examens et continuité : contribution à l’histoire de l’enseignement du français “, *Le Français aujourd’hui*, n° 80, décembre 1987, pp. 85-100..

- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Texto & Educação*. Panonica, Porto Alegre, 2, 1990. p. 177-229
- CHIAPPINI, Lígia. (Coord. Geral). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo Cortez, 1997. v.1-4.
- DANIEL, Maria Emília Borges. *A aprendizagem da língua portuguesa nas vozes dos calouros/91 do curso de Letras/CCHS da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. Campinas, SP: Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP, 1995.
- . *Uma história da disciplina Português no Ensino Normal: 1930-1940*. São Paulo. Tese de Doutorado. FFLCH/USP, 2001
- FARIA FILHO, Luciano M. de. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 127-193.
- FELIZ, Júlio. *Consonâncias e Dissonâncias de um canto coletivo: A história da disciplina Canto Orfeônico no Brasil*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1998.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991
- HAMILTON, David. *Learning about education: An Unfinished Curriculum*. Great Britain: Open University Press, 1990
- HAMILTON, David. *From Dialectic to Didactic*. Texto apresentado no Seminário: A virada instrucional, PUC, São Paulo, 2001. Não publicado.
- JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. *A História da Educação Moral e Cívica: Um Álbum de fotografias da Sociedade Brasileira*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1998.
- JULIA, D. A. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista brasileira de história da educação*. nº 1. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001.
- LYONS, John. *Lingua(gem) e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1987.
- MENEGAZZO, Maria Adélia. Cultura e língua portuguesa. In: I ENCONTRO NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM DO CENTRO-OESTE. GELCO 2001. Campo Grande, MS, 2001.
- MESERANI, Samir. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo, Cortez, 1995.
- PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção questões da nossa época, v.34).
- . Os primeiros concursos de seleção de professores: A construção da ordem sem Didática. In: Osório, Antônio C. do N. (org.). *Registros de Educação*. Campo Grande: Editora da UFMS. P. 103-124, 2000.
- . Perspectivas para a história das disciplinas escolares. Trabalho apresentado na mesa redonda História da disciplina Língua Portuguesa no Brasil no I Encontro Nacional do GELCO e II Encontro de Professores de Letras do Brasil Central. Campo Grande/MS: UFMS, outubro de 2001.
- RAZZINI, Márcia de Paula G. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Campinas, SP: Tese de Doutorado, IEL/Unicamp, 2000.
- ROSA, Maria da Glória Sá. *Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: UFMS, 1990.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. *Metodologia do ensino primário* (De acordo com os programas dos Institutos de Educação e das Escolas Normais). 2. ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1950.
- . *Terra bandeirante: 5º ano; exame de admissão aos ginásios do Estado de São Paulo*. 2. ed., Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1962
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala e a língua que se ensina*. São Paulo, Contexto; Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1995. – (Repensando a língua portuguesa).
- SOARES, Magda B. Aprendizagem de língua materna: problemas e perspectivas. *Em aberto*. Brasília, ano 2, nº 12, jan. 1983
- SPOSITO, Marília. *A ilusão fecunda. A luta por educação popular nos Movimentos Populares*. São Paulo: Hucitec/USP, 1993.
- VALENTE, Wagner Rodrigues (Coord.). Os exames de admissão ao ginásio: 1931-1969. PUC/SP (Arquivos da Escola Estadual de São Paulo), CDs, 3 V., 2001.
- WARDE, Mirian Jorge Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In FREITAS, Marcos Cezar de. História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez. 1997. 289-310  
Campo Grande, fevereiro de 2003.