PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

A DISCIPLINA 'LÍNGUA PORTUGUESA' NO CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE DIAMANTINA NO PERÍODO DE 1880 A 1889: LEGISLAÇÃO, POLÍTICA E HISTÓRIA.

Elizabeth Moreira Gomes

Belo Horizonte

2006

Elizabeth Moreira Gomes

A DISCIPLINA 'LÍNGUA PORTUGUESA' NO CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE DIAMANTINA NO PERÍODO DE 1880 A 1889: LEGISLAÇÃO, POLÍTICA E HISTÓRIA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Doutor Carlos Roberto Jamil Cury

Belo Horizonte

2006

Elizabeth Moreira Gomes

HISTÓRIA DO ENSINO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE DIAMANTINA NO PERÍODO DE 1880 A 1889.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 2006.

Carlos Roberto Jamil Cury (Orientador) PUC Minas

Maria Inez Salgado Souza - PUC Minas

Magda Soares - UFMG

Ao Pablo, que foi sempre o maior estímulo para todas as minhas ações e conquistas, com o pedido de perdão pelas minhas tantas ausências.

Ao Aécio, companheiro e incentivador de todas as horas.

À minha mãe, irmãos, irmãs e sobrinhos.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas e espaços que possibilitaram a construção desse trabalho. Alguns estiveram presentes de maneira explícita; outros ocultos nas tramas do cotidiano. A todos dedico este trabalho agradecendo especialmente:

À Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha, instituição em que trabalho.

À Professora Maria Inez, primeira orientadora, que me estimulou no início dessa aventura;

Ao Orientador Cury pelo respeito constante pela minha escrita e que soube conduzir com firmeza e carinho a construção desse trabalho;

À Marizinha, amiga de longa data que nesses tempos de escrita, tanto estimulou;

Ao Marcelo, amigo querido, pelas discussões e escuta a qualquer tempo e hora;

Ao amigo Luiz Alberto pelas leituras e discussões nas tardes e noites em Diamantina;

À Isabel companheira e amiga que sempre acreditou na realização desse trabalho;

A Carlão, Regina, Mundinho, Aidil, Wagner, Rejane, Frederico, Yuri, Eustáquio que mesmo não estando perto, sempre estavam presentes.

“Outrora eu era de aqui

e hoje regresso estrangeiro, forasteiro do

que vejo e ouço

velho de mim

já vi tudo

ainda o que nunca vi e nunca verei

eu reinei no que nunca fui...”

Fernando Pessoa

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo a reconstrução da história da disciplina escolar Língua Portuguesa, no período de 1880 a 1889, na Escola Normal Oficial de Diamantina. Para a realização dessa pesquisa buscou-se reconstituir os contextos sócio-históricos externos e internos à escola que oportunizaram o reconhecimento da disciplina Língua Portuguesa nos espaços escolares e de como ela se incorporou, gradativamente, nos currículos, transformando-se em um saber escolar. Essa pesquisa se localiza na área de Educação e Currículo – História das disciplinas escolares, tendo como fonte provas de alunos do Curso Normal dessa escola e provas de candidatos ao Magistério de Primeiras Letras. Tais provas foram localizadas no Arquivo Público Mineiro. Nesse sentido, procedeu-se, do ponto de vista teórico-metodológico, a análises fundamentadas pela historiografia do currículo e das disciplinas escolares. Buscou-se, a partir dessa pesquisa, o entendimento acerca de questões relacionadas à construção/ manutenção/ consolidação de determinadas práticas escolares no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: escolarização dos saberes; currículo; práticas escolares; disciplinas escolares.

RESUME

Le present travail scolaire envisage la reconstruction d'histoire d'enseigment de la langue portugaise, dans l'époque, entre 1880 a 1889, dans l'école 'Normal Oficial de Diamantina – MG'. Ce travail scolaire a démandé la reconstruction du contexte social de l'époque pour savoir mieux l'encadrement de la langue Portugaise dans lê cursus dês établissements scolaires pendant l' Empire à Minas Gerais. Dans cet étde on pent voir comme cette diciplie se transforme en savoir scolaire. La recherche a été developpé dans le Archive Publique de Minas Gerais et dans les bibliothèques publique de Diamantina. Mais le contenu principal de la rechereche a íté abtenu a partir des examens que les pretendants au exercice de instruteur ont passé soit pour entrer dans ''École Normale, soit pour aceéder aux établissements scolaires officiels de la province. La recherche a été fondée dans les études de theóriciens du cursus, dais la législation du période et dans les études de la historiographie. Les conclusions aident la comprehesion des pratiques scolaires en vue de la consolidation de la langue portugaise comme langue nationale du Brésil.

Mots-clés : Langue Portugaise – cursus scolaire – discipline scolaire – pratiques scolaires.

ABREVIATURAS

APM. Arquivo Público Mineiro

Cx. Caixa

PP. Pacotilhas

IP Instrução Pública

SI Secretaria do Interior

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO..... 32

CAPÍTULO 2: A ESCHOLA NORMAL E EXTERNNATO DA DIAMANTINA: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA..... 48

DOS CANDIDATOS AO MAGISTÉRIO DE ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS: 66

CAPÍTULO 3: A PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO..... 85

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NA COLÔNIA E NO SEGUNDO IMPÉRIO BRASILEIRO: . 97

O MESTRE-ESCOLA E O NORMALISTA:..... 103

CAPÍTULO 4: BASES LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ... 112

A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO NA PROVÍNCIA DE MINAS GERAIS: 125

CAPÍTULO 5: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA LÍNGUA NACIONAL 146

A DÉCADA DE 1870 E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:..... 147

A DÉCADA DE 1880 E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:..... 149

DAS PROVAS DE LÍNGUA NACIONAL DOS CANDIDATOS AO MAGISTÉRIO DE ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS E DOS ALUNOS NORMALISTAS: 159

DOS CONTEÚDOS AVALIADOS NAS PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:..... 168

CONSIDERAÇÕES FINAIS: 200

BIBLIOGRAFIA: 219

ANEXOS 231

Apresentação

A pesquisa que ora se apresenta, tem como objetivo a reconstrução da história do ensino da disciplina Língua Portuguesa no período de 1880 a 1889, na Escola Normal Oficial de Diamantina.

O interesse no desenvolvimento do trabalho se associa ao percurso profissional por mim efetivado, como professora dessa disciplina - Língua Portuguesa - acerca de 20 anos, e, principalmente, ao fato de que a busca da reconstituição da história dessa disciplina é fundamental para a ampliação do entendimento sobre as formas de constituição dos conhecimentos/ conteúdos de ensino da Língua Portuguesa e de como esses se tornaram conhecimentos escolarizados, isto é, de que forma essa área de conhecimentos escolariza-se, transformando-se em disciplina escolar, passando a pertencer ao "rol" dos conteúdos escolares.

É importante ressaltar que o presente estudo, refere-se a um determinado tempo– 1880/ 1889 - em que a nação brasileira vivencia um *período de transição* no que diz respeito às questões políticas e às formas de organização social. O Brasil passa/ passará por uma série de transformações; dentre tais destaque-se a alteração da constituição do Estado, isto é, se até então o país convivia com o regime Imperial, a proximidade com a Proclamação da República, que ocorreria em 1889, faria grande diferença nas proposições e

nas formas de condução e construção de questões político-sociais.

Ao mesmo tempo, as legislações relacionadas ao escravismo, desde a Lei do Ventre Livre, até a libertação dos escravos, faria o país conviver com grandes diferenciações e com a busca de outra sociedade que estaria em processo de construção. Se até então a organização social se dava de forma "menos complexa", com relações entre senhores e escravos caracterizando-se como relações de caráter mais rural, a partir dos anos 1880 a sociedade se complexifica. Surgem outras classes sociais[1], tais como ex-escravos, classes médias incipientes, profissionais liberais, e, dentre os próprios escravos outras, digamos "modalidades" de escravidão: os escravos passam a morar em outros locais, que não as casas (senzalas) de seus senhores. Muitos deles apesar de continuarem nessa condição[2] desenvolveram, com o processo de urbanização que se iniciava, outras formas de trabalho, o que lhes garantia o sustento de modo a poderem habitar em pequenas casas alugadas, ou seja, nos cortiços que começavam a se formar.

Essas outras formas de organização social representam uma alteração nos tempos de trabalho e/ ou nos tempos sociais. A sociedade brasileira passa de uma sociedade, cuja organização se dava de forma eminentemente rural, a

[1] Embora a categorização social seja posterior ao período, adota-se essa denominação, para demonstrar a complexidade já existente no período. (cf. SODRÉ, 1982 e 1939).

[2] CASTRO (1997) apresenta-nos que as famílias de escravos conquistaram o direito de não mais se separarem; esse fato contribuiu para a permanência e consolidação de núcleos familiares, solidificando-os e estabelecendo a partir de então a junção familiar, e, por conseguinte, alterando as relações entre senhores e escravos. CHALHOUB (1996) também apresenta em seus estudos vários exemplos de escravos que entram na justiça, solicitando a sua alforria, já que tinham moradias e "ganhos" independentes de seus senhores, portanto não mais se justificava a escravidão dos mesmos.

uma sociedade mais urbana, além de outras questões[3] que contribuem significativamente para a sua complexificação.

A presente pesquisa pretende, pois, no interior desse cenário de transição – Império X República, sociedade escravocrata rural X sociedade "urbana", dentre outros fatores -, reconstituir a história do ensino da Língua Portuguesa – ou seja, o processo percorrido por essa área de conhecimento e sua transformação em disciplina escolar - na cidade de Diamantina, na Escola Normal Oficial, no período de 1880 a 1889.

Tal pesquisa ganha relevância e se justifica de forma significativa, caso se analisem alguns fatores essenciais para o aprofundamento em uma área de estudos que é a História da Educação e a outra área que é a História das Disciplinas Escolares. Explicitando melhor a afirmativa anterior isso significa que, no bojo desse trabalho, há que se entender, (i) esse período como o momento de consolidação das Escolas Normais no Brasil e, especialmente, em Minas Gerais, localizada no presente trabalho pela cidade de Diamantina, e, nesse sentido, os estudos filiam-se ao campo da História da Educação; (ii) a década de 1880 é significativa para a construção e consolidação da Língua Portuguesa como disciplina escolar, filiando-se, o presente estudo, nessa perspectiva, ao campo da História das disciplinas, foco principal desse trabalho; (iii) ressalte-se, finalmente, o significado que a Escola Normal Oficial de Diamantina tem para a cidade e a sua região de abrangência, que, à época,

[3] A chegada de imigrantes que possuíam uma cultura de relações trabalhistas diferenciada da cultura dos brasileiros, por exemplo, interfere nas relações que os brasileiros passarão a vivenciar. A construção de estradas de ferro que recruta mão-de-obra de diferentes etnias, colocando negros e não negros lado a lado em uma mesma função; os processos iniciais de industrialização vivenciados no período contribuem para a complexidade social. (cf. CASTRO (1997), CHALHOUB (1996), PRADO JR.(1986)).

atingia uma área bastante ampla. Ela abrangia desde a região de Teófilo Otoni e Minas Novas até a região de Curvelo e Conceição do Mato Dentro[4].

Isso implica que a Escola Normal de Diamantina, durante um longo período, "ditou" as formas de ensino de uma ampla extensão territorial. Ela determinava os conteúdos de ensino, as disciplinas que deveriam constar nos currículos escolares, quais as disciplinas seriam mais valorizadas e consideradas mais importantes que outras, bem como as formas de ensinar, e, ainda, quais os conteúdos, no interior de cada disciplina, deveriam ser mais valorizados.

Assim, a presente pesquisa encontra várias possibilidades de justificativas, porém, importa-nos principalmente o entendimento de como a disciplina Língua Portuguesa se constituiu como uma disciplina escolar, já que durante muito tempo "disputou" lugar e importância no interior das escolas com o Latim, que era reconhecidamente uma disciplina considerada fundamental para a aquisição de um "status" de escolarização e de prestígio social.

Dessa forma, a presente pesquisa é a reconstituição da história do ensino de Língua Portuguesa entre os anos de 1880 a 1889, na Escola Normal Oficial de Diamantina. Ela terá como fonte principal a análise de provas realizadas tanto pelos alunos – Normalistas – dessa escola, quanto as provas de concurso de candidatos ao Magistério de Escolas de Primeiras Letras[5], o que reforça a filiação do presente estudo à área de História das Disciplinas.

[4] Cf. documentação de alunos – livro de matrículas-, que especificava a cidade de origem dos matriculados - e edital de concurso – ambas as documentações encontradas no Arquivo Público Mineiro.
[5] Escolas de primeiras Letras: assim eram denominadas as escolas que hoje poderiam ser "comparadas" às séries ou anos iniciais do ensino fundamental.

Estudos teóricos que busquem retomar a história das disciplinas escolares são, ainda, em nosso país, bastante recentes. Embora tais estudos tenham alcançado grandes avanços, ainda têm um longo caminho a ser percorrido no sentido de se estabelecerem como um campo de estudos mais profundamente consolidado, restando, ainda muito a ser feito.

Entretanto, é fundamental ressaltar que autores como GOODSON (1990), CHERVEL (1990), JULIÁ (2002), NÓVOA (1995), CHEVALLARD (1993 e 2000), dentre outros têm buscado ampliar os conhecimentos nessa área, apresentando discussões importantes para a consolidação do campo de estudos da história das disciplinas escolares. Os avanços nas pesquisas sobre a história das disciplinas escolares têm contribuído para o entendimento de questões ligadas à consolidação de estudos que buscam entender/ explicar a constituição das disciplinas em seu movimento de constituição no interior das escolas.

Inicialmente, torna-se necessário o entendimento de forma mais aprofundada acerca de questões que, tanto em uma perspectiva externa, quanto interna à escola ajudam a compor e a determinar os conteúdos a serem ensinados no interior das escolas, bem como de que forma as disciplinas se constituem e se impõem como objetos de estudo em uma comunidade (em uma nação), sobrevivendo (ou não) durante longo tempo. Esse será o contexto inicial que,

teoricamente, embasará a discussão proposta nessa Introdução, tendo como suporte teórico os estudos desenvolvidos pelos autores anteriormente citados e outros que citaremos oportunamente.

Segundo JULIÁ (2002), o termo *disciplina* apresenta, em uma perspectiva histórica, uma vinculação semântica inicialmente ligada à questão da ordem, e, somente mais tarde, o termo entrará para o "rol" de um vocabulário mais ligado à escola. Esse autor retoma, na língua francesa (e nas línguas neolatinas), o percurso etimológico de significação do termo, o que transcrevemos a seguir:

> *Evidentemente, no conjunto das línguas romanas, a palavra provém do latim disciplina que, na Idade Clássica, comporta múltiplos sentidos: não significa, de fato, somente uma ação de ensinar, mas também matéria de ensino ou área de ensino, ou simplesmente ensino, método, doutrina ou sistema e, finalmente, educação? Na língua francesa, é provável que nos séculos XVI e XVII, o termo disciplina pudesse designar efetivamente as matérias de ensino. Rabelais, no Pantagruel (1532), escreve, em uma carta que Gargântua faz para o seu filho, o elogio ditirâmbico da educação humanista que se desenvolve frente a seus olhos: "Agora, todas as disciplinas são restabelecidas"[6]. O próprio Gargântua foi "educado e instruído em toda disciplina conveniente."[7] Molière, em Le Mariage forcé (1664), fala de um homem de boa disciplina, a ser banido da República das Letras". (...) Pouco a pouco, entretanto, parece que disciplina, no sentido de ciência ou de ramo de estudo, cedeu lugar a outro significado que tende a prevalecer no século XX: o de direção moral, norma de conduta própria de tal ou qual corpo profissional ou instituição.[8] André Chervel, de forma muito pertinente, observa que o termo disciplina escolar designa, até o fim do século XIX, apenas tudo o que é relativo à organização dos estabelecimentos e à repressão das desordens que podiam se desenrolar. (p. 43)*

Como se pode perceber, inicialmente, o termo disciplina surge com uma carga semântica bastante ligada a questões de *ordem*, *conduta,* muito mais em uma

[6] RABELAIS, *Pantagruel,* 1532, capítulo VIII. Citado por: JULIÁ, Dominique. 2002, p. 42.
[7] Rabelais, *Gargântua,* 1535, capítulo XI. Em Rabelais, o termo designa também a direção moral do mestre frente ao seu aluno: "O estudo de Gargântua segundo a disciplina de seus preceptores sofistas" (Gargântua, capítulo XXI), "Como Gargântua foi educado por Ponócrates na tal disciplina que não perdia nenhuma hora do dia" (Gargântua, capítulo XXIII). Citado por: JULIÁ, Dominique. 2002, p. 43
[8] Littré, em seu *Dictionnaire de la langue française* (1863), é um bom testemunho dessa evolução, já que cita o sentido de disciplina (discipline) como doutrina ou ciência somente em sexta posição no verbete. Citado por JULIÁ, Dominique. 2002, p. 43.

perspectiva de *instrução moral* que, necessariamente, como um termo ligado a questões dos conhecimentos escolares. Porém, caso se retome parte da citação acima: *"Pouco a pouco, entretanto, parece que disciplina, (...), cedeu lugar a outro significado que tende a prevalecer no século XX: o de direção moral, norma de conduta própria de tal ou qual corpo profissional ou instituição".*(grifos meus). Nesse sentido, vale ressaltar que no período em estudo a Língua Portuguesa estava se consolidando como uma disciplina escolar. Portanto, estava sob seu domínio (através da escola) o estabelecimento de normas daquilo que essa instituição passaria a valorizar como sendo digno de ser ensinado às novas gerações em relação ao conteúdo - Língua Portuguesa. De certa forma, embora já existissem movimentos anteriores, em relação ao reconhecimento da necessidade de ensino relacionado a Língua Portuguesa, essa disciplina - Língua Portuguesa- no período de 1880 a 1889, começava a tomar outras configurações, ao mesmo tempo em que se firmava como um conteúdo de ensino, marcando seu pertencimento à matriz curricular do país.

Na legislação encontrada o objetivo de ensino da Língua Portuguesa relacionava-se e, muito, com os ensinamentos sobre Retórica, quais sejam, a Língua Portuguesa deveria ser ensinada para que se pudesse *"falar e escrever bem"* (*cf. Programa de 1881, Razzini, 2000, citando HAIDAR, Maria de Lourdes).* Nessa perspectiva, a idéia de normatização da língua como objeto de ensino e como "objeto" de comunicação explicitava uma **norma**, que era definida no interior das escolas, materializando o significado do que se entendia por escrever e falar bem; o que segundo o Programa proposto para o ano de 1881 definia a

partir, por exemplo, do oferecimento de um conjunto de textos dos considerados “bons autores” da Literatura Portuguesa e Brasileira (Razzini, citando HAIDAR).

Segundo CHERVEL (1988, p. 60), “o que chamamos hoje de disciplina escolar era então denominado *“curso”, “objeto”, “matérias de ensino”.* E, novamente, recorre-se a JULIÁ (2002) para que se entenda que o termo disciplina somente ao final do século XIX adquiriu o sentido de *“exercício ou de ginástica intelectual”* passando, progressivamente, a adotar o sentido que hoje atribuímos a tal termo, qual seja, o de matéria escolar, de conteúdo de ensino. Ainda de acordo com DANIEL, MENEGAZZO E PESSANHA (2004), *a palavra disciplina tal como se conhece hoje, é uma criação recente. Na França, por exemplo, só é registrada após a Primeira Guerra Mundial, mas guarda a idéia de sua origem: disciplinar, ordenar, controlar”.*

Ressalte-se que, mesmo tendo em vista as evoluções semânticas da palavra disciplina, gostaria de destacar a sua ligação com questões de normas, de condutas, portanto, de certa forma, de controle. Assim, observa-se, pois, a necessidade de controle do conjunto de conhecimentos que poderá/ deverá ser ensinado às futuras gerações, o qual guarda relação com o significado da palavra disciplina, mesmo em seu momento inicial, quando explicita o sentido de norma, de conduta, de forma de comportamento. A ampliação dessa idéia de norma traz, pois, implícita a idéia de controle, de determinação e de valorização de alguns conhecimentos em detrimento de outros.

É nessa perspectiva que se pretende abordar a história da disciplina Língua Portuguesa em seu processo de escolarização, pois como toda e qualquer disciplina, ela – a Língua Portuguesa-, surge com uma pretensão de controle acerca do que deve ou não ser estudado no interior das escolas, bem como quem são os sujeitos que podem ou não ter acesso a determinados conhecimentos, implicando, pois, e ressaltando as relações de poder e controle em relação aos diferentes grupos sócio-político-culturais. Isso significa que os diferentes grupos sociais impõem determinados conhecimentos em detrimento de outros. Não se pode (deve) ensinar tudo a todos.

Objetivando maior clareza nos apontamentos anteriores, retoma-se de acordo com GOODSON (1990), MOREIRA (1995) e PARAÍSO (1994), a constituição do currículo e dos conhecimentos escolares (conteúdos de ensino) como sendo uma "arena" na qual se acham em confronto diferentes interesses tanto do ponto de vista social, cultural quanto político. A constituição de um currículo não se faz de forma neutra, ao contrário, para a sua constituição contribuem e participam diversos atores e agentes sociais, no sentido de que tanto o campo do currículo, quanto o das disciplinas escolares constituem-se como campos de lutas, onde estão em jogo o poder e a dominação de determinados grupos sociais sobre outros. Aos "dominadores", cabe determinar quais serão os conhecimentos que os diversos segmentos sociais terão acesso e de que forma(s) se constituirá (constituirão) tal (tais) acesso(s).

Nesse sentido, a sociedade de modo geral, através de seus diversos atores interfere de formas várias na constituição dos currículos escolares, determinando quais serão as disciplinas que terão mais "valor", determinando, inclusive, o tempo de permanência ou não de determinada disciplina, no interior das escolas. Para a sua composição convergem forças externas à escola que acabam por legitimar determinados conhecimentos em detrimento de outros. Segundo Bernstein *"(...) a forma pela qual a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera ser público, reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social".* (BERNSTEIN, 1971, apud GOODSON, 1990).

Se as relações entre currículo, disciplinas escolares e poder são bastante claras, com a determinação pelos diversos grupos sociais dos conhecimentos a serem transmitidos na e pela escola; também no interior dessas instituições, atribui-se maior ou menor prestígio a algumas disciplinas escolares. Ao se observar a grade curricular, nota-se que a distribuição da carga horária não é igual para todas as disciplinas; para algumas, há a atribuição de um maior número de aulas, bem como se observa que algumas disciplinas permanecem por mais tempo ao longo dos tempos. Isso implica relações de poder determinadas também no interior das escolas, estabelecendo uma "rede" de atores tanto externos quanto internos, a essa Instituição, determinando e selecionando (ao lado de vários outros fatores) os conteúdos, a matriz curricular das escolas e os conhecimentos que, no interior de cada disciplina

serão transmitidos.

Assim, cumpre buscar entender o processo de emergência e evolução das matérias escolares, e, para tanto procuramos apoio teórico em GOODSON (1990).

Três são as hipóteses que subjazem às análises feitas por ele: a primeira é a de que as matérias escolares não podem ser consideradas como *"entidades monolíticas"*, mas que se apresentam verdadeiramente como agregados instáveis de subgrupos e de tradições heterogêneas.

A segunda é a de que o processo de implantação de uma matéria escolar passa pela substituição de uma legitimação acadêmica a uma justificativa puramente pedagógica ou utilitária.

Finalmente, uma terceira hipótese, é a de que as matérias novas representam freqüentemente um elemento conflituoso para as disciplinas já existentes, devido aos problemas de definição de estatuto, de divisão de recursos, de delimitação de territórios colocados por sua inserção como parte integrante do corpus de saberes escolares e também por sua introdução nos horários escolares.

Assim, caso se observem as proposições de ensino de Língua Portuguesa no

Colégio Pedro II, no ano de 1881, notar-se-á um aumento da carga horária dessa disciplina*:*

> *O Programa de 1881 restaurou a importância do português no curso secundário, que passou a ser ensinado nas cinco séries iniciais, e, como informa o horário de aulas de 1882, com o aumento de 19% na carga horária em relação ao currículo de 1877, ultrapassando, pela primeira vez, a carga horária do latim, que havia despencado mais 33%, sendo reduzida a doze aulas semanais, contra dezenove aulas de português" (cf.* RAZZINI, 2000, op. cit. *p. 413*)[9]

Também em Diamantina, no livro de assinatura de pontos dos professores da Escola Normal Oficial de Diamantina, consta diariamente a assinatura do professor de Português, enquanto nesse mesmo livro, há apenas duas assinaturas semanais do professor de Latim[10]. Portanto, na Escola Normal Oficial de Diamantina havia uma carga horária maior da disciplina Língua Portuguesa em relação ao Latim, assim como se observa no Colégio Pedro II, tido como modelo oficial de ensino no período a que se refere a pesquisa: 1880/ 1889.

Em sua análise acerca da área de estudos chamada de *"história social dos conteúdos escolares",* GOODSON (1990) afirma que as atuais explicações sobre as matérias escolares têm origem, basicamente em duas perspectivas: uma sociológica e uma filosófica.

As análises sociológicas têm seguido a sugestão feita, em 1968, por MUSGROVE, no sentido de que os pesquisadores deveriam encarar as matérias não só no interior das escolas, mas nas comunidades em geral,

[9] O Colégio analisado por RAZZINI, em seu trabalho, é o Colégio Pedro II, portanto o horário de aulas refere-se a esse Colégio.
[10] Cf. Livro de ponto da Escola Normal Oficial da Diamantina, ano de 1881- Acervo do APM.

encarando-as, como sistemas sociais sustentados por redes de comunicação, por recursos materiais e por ideologias.

A perspectiva sociológica contou também com o reforço de argumentos oriundos dos estudos produzidos por Bernstein e Young.

Para esse último *"(...) a consideração das suposições que subjazem à seleção e a organização do conhecimento por aqueles que estão em posições de poder pode ser uma perspectiva frutífera para se levantar questões sociológicas sobre o currículo".* (YOUNG apud GOODSON, 1990: 231).

Assim, pode-se argumentar segundo as afirmações acima, que para a perspectiva sociológica, as disciplinas ou conteúdos escolares são estruturados de acordo com os interesses dominantes dos detentores de poder na sociedade, isso se pensado em uma perspectiva externa à escola.

Para GOODSON, apesar da perspectiva sociológica estar correta, ela se apresenta limitada de certa forma, por considerar os conteúdos escolares como *"não mais que construtos sócio-históricos de uma época específica"* (GOODSON, 1990: 233), mostrando-se injusta com aqueles grupos envolvidos ao longo do tempo com o desenvolvimento e promoção desses mesmos conteúdos, já que vários são os grupos que participam/ contribuem para a legitimação dos mesmos.

A outra perspectiva de análise apontada por esse autor é a filosófica. Na sua concepção, essa segunda escola de explicação é anterior e tem se mantido em oposição às perspectivas sociológicas.

Na perspectiva filosófica, as disciplinas escolares são criadas e sistematicamente definidas por uma comunidade de estudiosos (*scholars*), geralmente ligados a um departamento universitário, que as *traduzem* para uso como uma matéria escolar. Posto isso, pressupõe-se que a evolução das disciplinas escolares está inteiramente dependente do desenvolvimento acadêmico de um determinado campo de conhecimento. Tal visão tem sido geralmente aceita tanto pelos educadores como pelos leigos, além do que vem sustentada por porta-vozes governamentais (que expressam uma visão oficial de organização curricular) e agências educacionais, associações de disciplinas e, talvez de forma mais acentuada, pela mídia.

Em oposição aos tais pressupostos da perspectiva filosófica GOODSON afirma que:

> *"Análises mais atentas das matérias escolares revela uma série de paradoxos inexplicáveis. Em primeiro lugar, o contexto escolar é, sob muitos aspectos, muito diferente do contexto universitário – problemas mais amplos de motivação do aluno, de capacidade e de controle necessitam ser considerados. A tradução da "disciplina" para a "matéria escolar", portanto, exige uma considerável adaptação e como resultado, "muitas matérias escolares dificilmente podem ser chamadas de disciplinas e muito menos de forma de pensamento. Muitas não são claras a respeito de seus conceitos mais frutíferos, formas de explicação e metodologia específica". Em segundo lugar, as matérias escolares são, com freqüência, ou divorciadas de sua disciplina-base ou não têm uma disciplina-base. Muitas matérias escolares, portanto, representam comunidades autônomas". (1990: 234).*

Assim, esse autor explicita as relações entre as produções acadêmicas e sua "transposição didática", isto é, se por um lado, a academia determina os conteúdos escolares a serem transpostos para o ensino fundamental e médio, por outro lado, as escolas também, de certa forma, acabam por determinar e/ou servir de base para a "academização" de alguns conteúdos.

Nem sempre, portanto, as disciplinas escolares têm sua origem determinada a partir das proposições de uma "disciplina-mãe". Por vezes, essa perspectiva cronológica não é obedecida, ocorrendo a sua inversão; isto é, as comunidades escolares não universitárias também podem pressionar a academia para a "construção" de um processo de "academicização" de uma disciplina, exigindo, assim, o surgimento de uma base universitária.

Ainda de acordo com o autor, faz-se necessário pensar as disciplinas escolares "em constante fluxo", isto é, essas não podem ser pensadas como produtos atemporais e neutros, nem tampouco se pode naturalizar, em uma perspectiva a-histórica, a existência de tais conteúdos no interior das escolas. Tais conteúdos são produções comprometidas histórica e socialmente com os diversos grupos que atuam dentro e fora dos contextos escolares (GOODSON, 1990, p. 236).

O autor propõe, então, que os estudos sobre as disciplinas alcancem horizontes para além da prescrição, percebendo-as como uma construção

social, ressaltando a existência de poucos estudos na área, justificando a sua necessidade: *"sabemos muito pouco sobre como as matérias e temas fixados nas escolas se originam, e são elaborados, redefinidos e metamorfoseados"* (1998, p. 76). Nesse sentido, tais estudos e pesquisas se fazem prementes, podendo ser vistos como uma necessidade para o processo de reconceptualização do campo.

A dicotomia muitas vezes adotada de só se estudar a prática ou apenas o prescrito pode ser substituída por estudos que busquem

> *(...) enfoques integradores para o estudo construcionista social. Nesse sentido, um exame de nível relacional ofereceria uma estratégia para fortalecer e aproximar, significativamente, estudos sobre ação e sobre o contexto. Antes de tudo, as perspectivas construcionistas sociais melhorariam o nosso entendimento em relação à política curricular, e com isso proporcionariam valiosos 'mapas ilustrativos', com a ajuda dos quais os mestres poderiam entender e situar os parâmetros da sua prática. (GOODSON, 1998, p. 79)*

Nos estudos desse autor a preocupação maior se direciona para questões de caráter interno às escolas, e não necessariamente devem promover apenas uma preocupação em determinar aspectos mais gerais, que se relacionariam a estruturas mais amplas do ponto de vista social. Tal posicionamento fica mais explícito, por exemplo, na citação abaixo, em que o autor se coloca em relação aos estudos de história da educação, cuja abordagem pode ocorrer em uma vertente mais revisionista:

> *(...) nós somos críticos em relação à abordagem 'revisionista', mais porque, como 'principal corrente' da história da educação, ela se concentra nos contextos políticos e administrativos de escolarização e permanece 'externa' à escola. Nós, ao contrário, preocupamo-nos em penetrar nos padrões 'internos' de escolarização, mas da mesma forma que os revisionistas, defendemos a idéia de que os estudos históricos desempenham papel importante no desafio e informação sobre a teoria. (1998: 117-8.* grifos meus).

Concordamos em alguns aspectos com esse autor, no que tange à perspectiva de estudos desenvolvida nesse trabalho. Por um lado, demonstraremos os contextos históricos em nível macro (aqui com o significado de "extra-escolar"), na tentativa de demonstrar a predisposição da sociedade de modo geral em relação a aspectos nacionalistas (o que também demonstraremos a seguir, em relação especificamente à Língua Nacional).

Por outro lado, buscaremos apresentar também a constituição da disciplina no que tange à sua organização interna, pois, buscamos como uma das fontes as provas da Escola Normal Oficial de Diamantina, tanto de seus alunos, quanto dos candidatos ao Magistério de Escolas de Primeiras Letras, conforme se disse no início da apresentação desse trabalho.

Assim, busca-se "cobrir" ambos aspectos, tanto externos quanto internos à escola, a fim de se buscar uma percepção dialética da estruturação da Língua Nacional como disciplina escolar, sua valorização na sociedade como um todo, sua entrada nas escolas. Ressalte-se, ainda, que no período em estudo, ainda não havia faculdades que buscassem a formação de professores (em nível superior) no Brasil, o que só ocorreria no século XX, a partir da década de 1930.

Paralelamente, porém, ressalte-se, que os estudos lingüísticos seguiram, de certa forma, as mesmas determinações postas para o ensino de línguas,

determinações essas que obedeciam a uma perspectiva mundial colocada principalmente pelos estudos sobre o Latim que se faziam recorrentes em nossa sociedade à época. Porém esse aspecto será discutido posteriormente; por ora, queremos remeter-nos a discussões sobre a constituição da Língua Portuguesa como disciplina escolar, como parte integrante de um currículo que estava em construção.

Buscamos fundamentação, para tanto em MOREIRA (1994, p. 274) ao afirmar que, estudos históricos sobre currículo devem:

> *Focalizar os processos envolvidos tanto na formulação das intenções relativas ao currículo como na materialização dessas intenções nas instituições escolares e salas de aula. Ou seja, sugerimos que se faça da construção social do currículo, quer enquanto teoria quer enquanto proposta quer enquanto vivência, o eixo das análises". (1994, p. 274).*

Trazemos ainda, CHERVEL (1990) para reafirmar que a constituição/ organização/ manutenção de uma disciplina escolar deve ser pensada como resultado também de movimentos de atores internos à escola, pois, essa não se coloca de forma passiva diante dos conhecimentos que se constituem como objeto de seu ensino, existe um intenso movimento no interior dessas que faz com que se reconheçam algumas disciplinas, bem como se reconheçam no interior de cada uma delas os seus conteúdos de ensino.

Afirma ainda esse autor que as disciplinas escolares são resultado de passagem dos saberes da sociedade por um *filtro* específico, a tal ponto que após algum tempo, ela não pode mais guardar relação com o saber de origem. Para CHERVEL (1990), a disciplina é o preço que a sociedade paga à cultura

para passá-la de uma geração à outra. Nesse sentido, não se pode pensar, em *"vulgarização, adaptação"* de saberes, uma vez que esses se constituem também no interior das escolas, ao mesmo tempo em que também são constituídos por ela.

Fica claro, portanto que o referencial epistemológico desse campo de investigação sustenta que as disciplinas escolares não são reflexo, vulgarização ou adaptação pura e simples das ciências de referência. À medida que a história de uma disciplina se desenrola, sofre transformações no seu interior, as quais dificultam a análise de sua relação com a sociedade, dando a impressão de que só os seus fatores internos, ou aqueles relacionados com sua ciência de referência, foram responsáveis pela sua história.

> *Mais especificamente, é preciso analisar a constituição de uma disciplina escolar como "produto e processo que impõem significado às práticas humanas", isto é, como cultura. (Menegazzo, 2001)*

Mais uma vez, recorro a CHERVEL (1990) quando da proposição de algumas questões como ponto de partida para a reconstituição da história das disciplinas escolares.

Esse autor apresenta questões fundamentais para os estudos de História das disciplinas: *"Qual a concepção de conhecimento da sociedade? Qual a sua concepção de professor? Quem era excluído? Que instrumentos eram indicados para o professor? Como eles eram usados?"* Retomo as "mesmas" questões colocadas pelo autor, porém, especificando-as/ modificando-as, da

seguinte forma: **"Qual a concepção de conhecimento de Língua Portuguesa a sociedade brasileira do período de 1880/ 1889? Qual era a concepção do "ser professor" nessa mesma sociedade, nesse tempo? Quais eram as possíveis fontes de consulta dos professores da Escola Normal Oficial de Diamantina? Como eles usavam de tais fontes? E, finalmente, como e por que avaliavam os seus alunos em determinados conteúdos e não em outros?**

Dessa forma, justifica-se a necessidade dos estudos contidos no presente trabalho que se desenvolvem na perspectiva da "(re)construção" da disciplina escolar Língua Portuguesa.

A estrutura proposta para o desenvolvimento do presente trabalho apresentará a seguinte organização: a primeira parte constitui a apresentação geral da pesquisa; a seguir, o primeiro capítulo, em que se apresenta uma fundamentação teórico-metodológica que pretende ser a representação do "estado da arte" do campo de estudos da história das disciplinas, bem como a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa; o segundo capítulo retoma a história da Escola Normal Oficial de Diamantina, apresentando aspectos gerais de sua constituição: quem eram os seus professores, seus alunos, que matérias lecionavam, dentre outros aspectos internos ao funcionamento da instituição.

O capítulo 3 tem como objetivo apresentar uma discussão acerca da questão da profissionalização do Magistério, seguido das bases legais que regulamentavam a profissão. Discute-se, ainda, sobre os conhecimentos exigidos de um Normalista e/ ou um professor de Escolas de Primeiras Letras, principalmente em relação à disciplina escolar Língua Portuguesa, bem como o significado do "ser professor" no período delimitado.

Paralelamente, pretende-se apresentar ainda uma discussão que contemple a legislação acerca do "ser professor", nesse período, e, ao mesmo tempo, buscar-se-á contemplar a legislação que regulamenta o processo de escolarização da Língua Portuguesa no Estado e no Brasil, valendo-se de outros estudos principalmente em relação ao Colégio Pedro II, tido como modelo de ensino em todo o país.

E, o quinto e último capítulo apresenta a análise das provas categorizadas como: provas de alunos da Escola Normal Oficial de Diamantina e provas de candidatos ao Magistério de Primeiras Letras aplicadas por essa mesma Escola Normal Oficial, apresentando e discutindo acerca do processo de escolarização da Língua Portuguesa, tendo como *locus* a Escola Normal Oficial de Diamantina. Em seguida, apresento as considerações finais, à guisa de conclusão.

Capítulo 1: Referencial teórico-metodológico

Na atualidade, é recorrente em todos os currículos escolares brasileiros, de praticamente todas as escolas e/ou cursos, a existência/ permanência da disciplina escolar "Língua Portuguesa", objeto de discussão no presente trabalho. Embora tal disciplina possa ter adotado diferentes nomes ao longo de sua trajetória escolar, tais como "Língua Nacional, Língua Pátria, Comunicação e Expressão", com enfoques diferenciados, obviamente, ao longo de sua entrada/ permanência nas escolas brasileiras, a disciplina Língua Portuguesa tem se preservado nos currículos escolares desde os anos de 1700, quando se iniciaram os estudos nessa área no Brasil.

A afirmativa acima advém do fato de que à época do Brasil colônia os estudos não se davam em Língua Portuguesa; sendo que até mesmo o processo de alfabetização ocorria em Latim.

Vejamos, de forma abreviada, alguns indícios da questão apontada.

Segundo SOARES (2002), CUNHA e CARDOSO (1970), por volta de 1500, a mais ou menos final dos anos de 1600, início de 1700, o português, como uma língua falada no Brasil, não existia. A dominação portuguesa em relação às questões lingüísticas não se estabeleceu de imediato, uma vez que esse é um fenômeno naturalmente processual. Uma população inteira, não esquece

rapidamente a sua língua nativa em detrimento da língua do dominador, esse é um processo que demanda um tempo, caso se considerem as questões relativas aos substratos superstratos lingüísticos em ação.

Em substituição ao Português como língua falada foi "criada" a chamada "Língua Geral". A população "brasileira" composta por portugueses desterrados, novos cristãos, índios e outros elementos de várias culturas e origens, diferentemente do que se possa pensar à primeira vista, comunicava-se e estabelecia relações comunicacionais, principalmente comerciais, a partir do uso de uma língua à época denominada *"Língua Geral"*.

Essa *Língua Geral* consistia em uma mistura do Português (de Portugal), do Tupi-guarani (língua da maior nação indígena do país), elementos dos idiomas africanos e outras línguas indígenas; enfim a denominada "Língua Geral" consistia em um "dialeto" que servia como instrumento de comunicação entre as pessoas que aqui viviam.

O Marquês de Pombal[11], atento que esteve às questões de dominação, estabeleceu, ao apresentar as suas reformas (Reformas Pombalinas), além de outras questões a proibição do uso da "Língua Geral". Ficou determinado a partir de tais Reformas, que essa forma de comunicação estava proibida, devendo ser obrigatório o "(re)conhecimento" por parte de todos os moradores da Língua Portuguesa como língua oficial.

[11] O Alvará de 1759, expedido pelo Marquês de Pombal, extinguia todos os Colégios Jesuítas no Brasil e demais colônias portuguesas. Os Jesuítas eram os principais responsáveis por processos educacionais e, para tanto, eles usavam a língua dos nativos, principalmente as línguas indígenas, chegando mesmo a sistematizar a sua gramática. www.planalto.gov acesso em 19/05/06; www.senado.gov acesso em 19/05/2006 e CUNHA, 1970.

Obrigou-se, a partir de então, que os documentos escritos o fossem em Língua Portuguesa e não mais na Língua Geral. O ensino de rudimentos de leitura e escrita deveria se dar também em Português, inclusive para os índios, devendo a partir de então, ser adotada a Língua Portuguesa, como a língua oficial, para toda e qualquer atividade, inclusive as atividades pedagógicas. Mesmo o Catecismo, como fonte para o ensino da religião e/ ou de leitura, passou a ser ensinado em Língua Portuguesa.

Oficializou-se, pois, em todo o território brasileiro a Língua Portuguesa como sendo a que de fato deveria ser falada e escrita no Brasil a partir de então.

QUADROS (2001), em seu artigo denominado "A luta pela língua" explicita claramente as idéias de Pombal ao colocar a obrigatoriedade do uso do Português como língua oficial no Brasil:

> *As reformas administrativas, o incremento dos impostos, o reforço da fiscalização, as novas leis visavam assegurar o maior controle e lucro da metrópole sobre sua rica colônia (1975, p. 140 et seq.). Nessa perspectiva, podemos entender melhor a imposição da língua portuguesa. O sexto parágrafo do Diretório inicia afirmando: Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e tem mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo. (QUADROS, 2001*,apud BEOZZO,1983, p. 132.*)*

Nesse sentido, observa-se que Pombal ***aportuguesou*** o Brasil. A consolidação do Império Português impunha-se não apenas pela dominação de espaços territoriais, mas para que tal dominação ocorresse de fato, era fundamental a

dominação cultural que se daria também e, sobretudo pela imposição/ adoção da língua do vencedor, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Assim, aportuguesar o Brasil, consolidar o Império, em resumo, civilizar, passam a ser objetivos das Reformas Pombalinas, que, ainda segundo o mesmo autor, pode-se afirmar que:

> *O Estado assumiu o ensino dos índios, organizando escolas leigas nas aldeias, muitas elevadas à categoria de vila. Nesse novo arranjo, os religiosos perderam o poder de comando que exerciam, substituídos pelos diretores. As medidas visavam integrar mais eficazmente os índios ao império luso, transformando-os em perfeitos cidadãos. Uma das tarefas importantes dos diretores era vigiar suas povoações, "não consentido (sic) por modo algum, que os meninos, e meninas, que pertencem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria as suas nações, ou da chamada geral; mas unicamente da portuguesa.* (QUADROS, 2001. op. cit.)

A apresentação desse fato é uma tentativa de demonstrar que mesmo à época da colônia, embora por motivos outros, pode-se dizer que o Marquês de Pombal contribuiu e, de certa forma, "instituiu" a Língua Portuguesa como objeto de conhecimento, ou seja, ao determinar que as pessoas deveriam ser alfabetizadas em Língua Portuguesa, mesmo que "não fosse essa, necessariamente, a expectativa", Pombal (com suas reformas) acabou por dar início a um processo de escolarização da Língua Portuguesa, no Brasil. A Língua Portuguesa passa, pois, a pertencer às escolas brasileiras e a ser usada em seu interior. Pombal, enfim, escolariza a Língua.

Esse fato nos revela, pelo menos parcialmente, as formas através das quais a sociedade interfere, produz, constrói, as disciplinas escolares. Para a constituição de qualquer disciplina como disciplina escolar há interferências

sociais, por vezes, externas à escola que contribuem para o processo de escolarização dos saberes construídos por essa sociedade. Portanto, obviam-se as diversas formas pelas quais a sociedade e os diferentes grupos sociais interferiram/ interferem na construção e no reconhecimento da Língua Portuguesa como uma disciplina escolar.

A partir da exposição acima, permitir-se-á um longo "salto" na história e se passará aos anos de 1800 no Brasil. Nesse período, as idéias nacionalistas estavam presentes entre nós; a independência do país em 1822, os prenúncios da "inauguração" da república trouxeram novamente à tona discussões sobre a questão da Língua Portuguesa, ou da Língua Portuguesa falada no Brasil.

Na tentativa de explicitação do que viria a ser o caráter nacionalista que acima se apontou, transcrevo, a seguir, dois textos de José de Alencar, importante escritor do Romantismo brasileiro e também político da época. Ressalte-se que o reconhecimento de Alencar como grande escritor era pactuado pela "população comum" e por intelectuais, uma vez que a sua relação com o Imperador não era boa (cf. SCHWARCZ,1998). Alencar foi, entretanto, não apenas um escritor romântico famoso, mas também um defensor e propagador de ideais nacionalistas. Observem-se os textos anunciados anteriormente.

Texto 1:

LÍNGUA E PROGRESSO

JOSÉ DE ALENCAR

A língua é a nacionalidade do pensamento como a pátria é a nacionalidade do povo. Da mesma forma que instituições justas e racionais revelam um povo grande e livre, uma língua pura, nobre e rica, anuncia a raça inteligente e ilustrada.

Não é obrigando-a a estacionar que hão de manter e polir as qualidades que porventura ornem uma língua qualquer; mas sim fazendo que acompanhe o progresso das idéias e se molde às novas tendências do espírito, sem contudo perverter a sua índole e abastardar-se.

Criar têrmos necessários para exprimir os inventos recentes, assimilar-se aquêles que, embora oriundos de línguas diversas, sejam indispensáveis, e sobretudo explorar as próprias fontes, veios preciosos onde talvez ficaram esquecidas muitas pedras finas, essa é a missão das línguas cultas e seu verdadeiro classicismo.

Quanto à frase ou estilo, também se não pode imobilizar quando o espírito, de que é ela a expressão, varia com os séculos de aspirações e de hábitos. Sem o arremêdo vil da locução alheia e a imitação torpe dos idiotismos estrangeiros, devem as línguas aceitar algumas novas maneiras de dizer, graciosas e elegantes, que não repugnem ao seu gênio e organismo.

Dêste modo não sòmente se vão substituindo aquelas dições que por antigas e desusadas caducam, como se estimula o gôsto literário, variando a expressão que afinal de tanto repetida se tornaria monótona. De resto, essa é a lei indeclinável de tôda a concepção do espírito humano, seja simples idéia, arte ou ciência: progredir sob pena de aniquilar-se.

Falemos particularmente da língua portuguêsa.

A escola ferrenha, que já vai em debandada, mas há cêrca de vinte anos tão grande cruzada fêz em prol do *classicismo*, pretende que atualmente, meado o século XIX, discorramos naquela mesma frase singela da adolescência da língua, quando a educavam os bons escritores dos séculos XV e XVI.

Não é isso possível; se o fôsse, tornara-se ridículo.

A linguagem literaria, escolhida, limada e grave, não é por certo a linguagem sediça e comum, que se fala diàriamente e basta para a rápida permuta das idéias: a primeira é uma arte, a segunda é simples mister. Mas essa diferença se dá ùnicamente na forma e expressão; na substância a linguagem há de ser a mesma, para que o escritor possa exprimir as idéias de seu tempo, e o público possa compreender o livro que se lhe oferece.

Gil Vicente não seria aplaudido se em seus autos falasse a linguagem do tempo de D. Dinis; também o autor dramático que tivesse a ousada pretensão de fazer representar atualmente uma comédia no estilo de Antônio José, acharia talvez os espectadores que enchem as nossas platéias, convidados pelos pomposos anúncios; mas auditório, não.

O êrro grave da escola clássica está em exagerar a influência dos escritores sôbre seu público. Entende ela que os bons livros são capazes de conter o espírito público e sujeitá-lo pelo exemplo às sãs lições dos clássicos. É um engano; os bons livros corrigem os defeitos da língua, realçam suas belezas, e dão curso a muitos vocábulos e frases ou esquecidos, ou ainda não usados.

Mas escritor algum, fôsse êle Homero, Virgílio, Dante ou Milton, seria capaz de fazer parar ou retroceder uma língua.

O gênio, por isso mesmo que paira em uma esfera superior, pode atravessar uma época sem que ela o compreenda, nem mesmo o conheça; mas adiante está a posteridade que o vinga. Ora, se em vez de avançar para o futuro, êle retrai-se ao passado, quem o há de ler e apreciar? Os túmulos das gerações transidas? Eis porque o gênio pode criar uma língua, uma arte, mas não fazê-la retroceder.

Suscitasse a Providência nesta era outro Shakespeare, e êle não havia de saber aquela expressão cheia de vigor e energia que falam Hamleto, Otelo, Romeu e os outros personagens do grande trágico; e isso pela razão muito simples, de que as paixões daqueles heróis seriam anacronismos literários nesta época. Quisesse-as êle não obstante arremedar, e não seria Shakespeare, mas algum desconhecido e extravagante versejador.

Mas para que outro argumento além daquele que nos oferece a nossa mesma língua?

A literatura portuguêsa não teve de mil e quinhentos a mil e seiscentos uma longa série de elegantes autores, entre os quais se nomeiam de preferência Barros, Coutro, Lucena, Garcia de Resende, Heitor Pinto, Luís de Sousa, Camões, Jacinto Freire, Bernardes, Azurara? Entretanto, sob a influência atual dêsses modelos do estilo quinhentista, não se foi modificando a língua consideràvelmente?

Exauriu-se depois daqueles escritores o bom gôsto literário, que se tornaram tão raros os imitadores dêles? De forma alguma; homens de incontestável superioridade escreveram depois, como Vieira, Garção, Bocage, Francisco Manuel, Dinis e outros; mas amoldaram-se às tendências de sua época, na qual a língua, como todos os laços do exclusivismo nacional, já declinavam para a transfusão universal das idéias que devia operar a civilização moderna.

Em conclusão, o público e o escritor exercem uma influência recíproca; e essa lei moral tem um exemplo muito frisante em um fenômeno físico. A atmosfera atrai os átomos que sobem das águas estagnadas pela evaporação, e depois os esparze sôbre a terra em puro e cristalino rocio. São da mesma forma as belezas literárias dos bons livros; o escritor as inspira do público, e as depura de sua vulgaridade.

(De *Diva*, "Pós-escrito", in *Lucíola. Diva*, Rio de Janeiro, 1957, págs. 311-313.)

Texto 2:

II

JOSÉ DE ALENCAR

Uns certos profundíssimos filólogos negam-nos. a nós brasileiros, o direito de legislar sôbre a língua que falamos. Parece que os cânones dêsse idioma ficaram de uma vez decretados em algum concílio celebrado aí pelo século XV.

Êsses cânones só têm o direito de infringi-los quem nasce da outra banda, e goza a fortuna de escrever nas ribas históricas do Tejo e Douro ou nos amenos prados do Lima e do Mondego.

Nós os brasileiros, apesar de orçarmos já por mais de dez milhões de habitantes, havemos de receber a senha de nossos irmãos, que não passam de um têrço daquele algarismo.

Nossa imaginação americana, por fôrça que terá de acomodar-se aos moldes europeus, sem que lhe seja permitido revestir suas formas originais.

Sem nos emaranharmos agora em abstrusas investigações filológicas, podemos afirmar que é êste o caso, em que a realidade insurge-se contra a teoria. O fato existe...

É vã, senão ridícula a pretensão de o aniquilar. Não se junge a possante individualidade de um povo jovem ao expandir-se ao influxo da civilização, com as teias de umas regrinhas mofentas.

Desde a primeira ocupação que os povoadores do Brasil, e após êles seus descendentes, estão criando por todo êste vasto império um vocabulário nôvo, à proporção das necessidades de sua vida americana, tão outra da vida européia.

Nós, os escritores nacionais, se quisermos ser entendidos de nosso povo, havemos de falar-lhe em sua língua, com têrmos ou locuções que êle entende e que lhe traduz os usos e sentimentos.

Não é sòmente no vocabulário, mas também na sintaxe da língua, que o nosso povo exerce o seu inauferível direito de imprimir o cunho de sua individualidade, abrasileirando o instrumento das idéias.

. . . . . .

Enquanto a língua portuguêsa vai assim enriquecendo-se à proporção que se abrasileira, por outro lado mantém em nosso país certas franquezas que sempre gozou desde sua origem, e das quais o classicismo lusitano pretende despojá-la.

(De *O Nosso Cancioneiro — Cartas ao Sr. Joaquim Serra* — Introdução e notas de Manuel Esteves e M. Cavalcanti Proença, Rio de Janeiro, 1962, págs. 22-24.)

Como se pode observar nos textos citados, a atribuição de prestígio a uma língua "nacional", falada no Brasil, que se fazia, em parte, pelas diferenciações em relação à língua falada em Portugal, revelava uma lusofobia que se estabeleceu após a independência, demonstrando, principalmente, um desejo de formação de uma identidade nacional[12].

Tal identidade se daria também, e inclusive, pela adoção de uma língua com características tipicamente brasileiras. Isso significa que, embora resguardadas as origens européias, garantindo uma *"descendência clássica"* a essa língua, ela evoluiria impregnada de caracteres tipicamente brasileiros.

Ressalte-se que desde a Independência (ou mesmo antes), a nação brasileira buscará criar elementos que a distanciem de Portugal. Essa necessidade de estabelecimento de uma identidade traz em seu bojo, a valorização e tentativas de estabelecimento de uma cultura tipicamente brasileira. Ora, se uma língua é fator de identidade, como já afirmaram vários lingüistas, obviamente, que o reconhecimento de uma língua brasileira se faz fundamental no contexto sócio-histórico em que estamos vivendo.

Pode-se, pois observar dois grandes movimentos até então: Pombal que "aportuguesou" o Brasil, impondo-lhe a Língua Portuguesa do dominador (Portugal), e, Alencar que a "abrasileirou". Em nenhum desses movimentos pode-se, entretanto deixar de estar atento à questão da escolarização da

[12] É evidente que não se pode desconsiderar a questão dos preconceitos existentes em relação a quaisquer mudanças lingüísticas, entretanto o que a nosso ver é importante ressaltar é que, embora existindo o preconceito lingüístico, Alencar nos mostra que existe uma tendência em "abrasileirar" a Língua Portuguesa falada no Brasil como forma de revelar uma política nacionalista, o que reforça os aspectos lusófonos.

língua. Nesse sentido, vale lembrar que a escola funcionaria como um *locus* de estudos e, obviamente, de dominação[13]/ perpetuação/ expansão da Língua Portuguesa.

Se, como afirma MUSGROVE (citado por GOODSON, 1990, p. 230), que os estudiosos das histórias das disciplinas deveriam:

> *"Examinar as matérias tanto dentro da escola quanto na nação em geral, como sistemas sociais sustentados por redes de comunicação, por recursos materiais e por ideologias. Dentro de uma escola e dentro de uma sociedade mais ampla, examinar as matérias como comunidades de pessoas, em competição e em colaboração entre si, definindo e defendendo fronteiras, cobrando fidelidade de seus membros e conferindo-lhes um senso de identidade... inclusive a inovação que aparenta ser essencialmente intelectual na essência pode ser examinada de forma útil como resultado da interação social..."*

Aliando os textos de Alencar e a citação acima, o que se observa é a valorização de uma língua *portuguesa* falada no Brasil que, de certa forma, distancia-se do "falar" de Portugal. Pode-se perceber, embora o texto transcrito pertença a uma época anterior à época em estudo (1880/89), já existia um "movimento" social, com disposição para incorporar, a partir da própria Língua, um caráter mais nacionalista; revelando mesmo que sub-repticiamente, o desejo de uma identidade nacional.

Além do mais, percebe-se a formação de uma *rede* que busca estabelecer e *'delimitar fronteiras, construir uma identidade'* que se daria pelo reconhecimento social em relação à *graciosidade* de um falar brasileiro, mas também que a tornaria em objeto de estudos, portanto estabeleceria o seu

[13] Dominação deve ser entendida como o domínio de habilidades lingüísticas pelos falantes brasileiros, quer seja à época de Pombal, quer seja à época de Alencar.

prestígio e reconhecimento social, dentro e fora da escola.

Nesse sentido, em relação à escola delineia-se de forma mais clara a constituição da Língua Nacional como uma disciplina escolar. Ora, se a língua é fator de identidade, e, ainda, se uma língua contribui de forma significativa para a construção de uma nação, logo, haveria a necessidade de se explicitarem as diferenças em relação ao Português do Brasil e ao Português de Portugal a fim de que se marcassem as diferenças do Brasil em relação ao seu colonizador. Nesse caso, pode-se perceber claramente a *delimitação de fronteiras, dos limites* de que nos fala MUSGROVE (op.cit.) na citação anterior, isso no que se refere aos aspectos sociais, externos à escola; embora esse mesmo movimento de delimitação de fronteiras de formação de redes se dê também internamente à própria escola.

Pode-se perceber, ainda, que tal reconhecimento apontado por Alencar, renomado escritor da época e guardadas as devidas proporções dos ideais da escola romântica, qual seja, a característica de busca de uma identidade nacional, de um passado histórico, ganha configurações especiais no contexto analisado.

Ressalte-se que, à época, as elites brasileiras ainda estudavam o Latim; língua que se constituíra como uma disciplina escolar, já que estava presente em todos os currículos das escolas brasileiras mesmo anteriormente ao período de

1880, e que continuará/ continuaria presente nas propostas curriculares das escolas brasileiras até o século XX.

Há que se ressaltar que, na sociedade como um todo, configura-se um desejo de “afastamento” em relação a Portugal, o que não necessariamente, significa um afastamento em relação à Europa.

A Europa era o continente civilizado e deveriam ser mantidos vínculos com tal para que embora, independente e de forma “autônoma”, a nação brasileira fosse reconhecida mundialmente como “nação civilizada”. Entretanto, e paralelamente a esse *“movimento”* citado, não se pode esquecer que no país estão sendo gestadas as idéias republicanas, e, esse fato vem, de certa forma, reforçar a necessidade de reconhecimento da Língua Portuguesa (Nacional) como sendo a língua oficial do Brasil. As idéias pré-republicanas se configurariam como sendo um “espaço” de reconhecimento e de atribuição de prestígio à língua portuguesa falada no Brasil. Ao mesmo tempo, estabelecia-se, socialmente, a necessidade de estudos sobre tal objeto, logo a sua escolarização viria em bom tempo.

A Língua Portuguesa (Nacional) precisaria e deveria ser reconhecida para que pudesse contribuir (também) com a construção da identidade brasileira, distanciada do colonizador, resguardada da “impureza” do negro e do índio; mas um produto de estabelecimento de uma nova cultura, de um outro povo,

que, embora tivesse, em seu processo de formação tal origem, poderia estabelecer as diferenças, apresentando o novo, como eram novos a América e o país.

Nesse sentido, vale observar, ainda, que a própria denominação encontrada nas provas, bem como em alguns documentos oficiais, tratam-na, por vezes, como “Língua Nacional” não como Língua Portuguesa. Se as formas “de dizer” e, por conseguinte, as formas de denominação, sub-repticiamente, revelam os “não-ditos” (cf. DUCROT, 1996), verifica-se nesse caso, a presença de um desejo de reconhecimento de um conjunto de saberes que deveriam ser transmitidos, repassados e tidos como objeto de estudos no interior das escolas.

Ao lado dos vários discursos em relação à formação do professor, há que se acrescentar mais esse, que se desvela na medida em que nos aproximamos mais um pouco da sociedade da época. Uma disciplina compõe-se a partir de uma rede dos diversos sistemas sociais que contribuem para a sua criação/ estabelecimento/ manutenção; sendo que os diferentes atores garantem a necessária fidelidade para sua existência, pois sabem que certamente, será garantido a eles um prestígio reconhecido naquilo que defendem, uma vez que também defendem a si mesmos. E, é esse olhar que nos permite ver no texto de Alencar, a preferência por uma Língua Nacional que, embora mantendo o vínculo com a cultura dominante (européia), poderia ganhar contornos

especificamente brasileiros.

Ressalte-se, finalmente, que embora as práticas de alfabetização da época já assumissem a Língua Nacional (ou Língua Portuguesa) como sendo aquela que iria se constituir como o "código" da alfabetização, na continuidade dos estudos que se fazia na época, isto é, na escola secundária, os estudos do latim ainda se faziam de forma marcante. Aprendia-se uma gramática latina, escrevia-se em latim, traduziam-se textos latinos para o português, enfim, o Latim era ainda uma língua de reconhecida importância e prestígio entre os conhecimentos escolares e entre as elites, freqüentadoras das escolas.

É nessa perspectiva que se pode observar que o Latim apresentará durante todo o século XIX significativa importância. Porém, ressalte-se que, embora se mantivesse o prestígio do Latim, a Língua Nacional começa a "disputar", em termos de conhecimento escolar, um lugar cada vez mais marcado, que, de certa forma, opõe-se à presença do Latim. Isto é, se nos currículos referentes ao período estudado garantia-se o lugar da língua latina, essa irá progressivamente, sofrendo modificações em seu ensino.

Deve-se observar que os princípios que regiam os estudos de uma língua eram caracterizados pelos estudos sobre a língua. O que significa dizer que os estudos partiam de premissas metalingüísticas, em que se deveria estudar a língua (qualquer que fosse) a partir dos estudos de sua gramática, com base

nos modelos dos denominados e reconhecidos “bons autores” (cf. demonstraremos no capítulo referente à análise das provas). Nesse sentido, pode-se perceber que, anteriormente, a 1880, a língua latina apresentava um caráter mais aprofundado, pode-se dizer mais “escolarizável”, isto é, os estudos latinos apresentavam um maior aprofundamento teórico, no sentido de que predominava um ensino pautado mais pela presença de estudos gramaticais, e menos na tradução de textos.

O que se observa nas provas desse período, embora houvesse a convivência das duas atitudes, isto é, estudos de caráter metalingüístico e estudos de tradução, há uma ênfase cada vez maior na tradução de textos e nem tanto na avaliação de sua gramática.

Paulatinamente, o Latim se transforma pois, em uma língua cujo ensino busca mais e mais a tradução de textos literários de reconhecida importância mundial. Trechos de obras literárias, fábulas são objeto de tradução nas provas (da disciplina Latim) encontradas, e, são, cada vez menos freqüentes, questões relativas à gramática. Ora, anteriormente, afirmou-se que, na época, a concepção vigente de ensino de uma língua pautava-se pelo ensino de sua gramática, podendo-se, pois inferir que a língua latina começa a entrar “em declínio” como disciplina escolar, além do fato de haver uma diminuição significativa em sua carga horária, (cf. RAZZINI, 2000), o que demonstraremos posteriormente.

Contrariamente, as avaliações analisadas de Língua Nacional[14] apresentam esse caráter mais gramatical, embora se possa perceber uma forte interlocução dos estudos gramaticais sobre a Língua Nacional com os estudos de Retórica, característica também dos estudos lingüísticos da época; o que deixa entrever a constituição/ atribuição do prestígio que "começa" a ser atribuído à Língua Nacional.

Observe-se que o número de matrículas da escola secundária, ou seja, dos estudos secundários no interior da *Escola Normal Oficial e Externato da Diamantina*, se comparadas quantitativamente os matriculados nas duas disciplinas nota-se uma diferenciação em relação a ambas. O número de alunos matriculados em Língua Nacional é superior aos alunos matriculados em Latim[15].

Feitas as considerações iniciais desse capítulo, passa-se a seguir, a examinar a história da Escola Normal e Externato de Diamantina e da disciplina escolar Língua Nacional, em seu interior.

[14] Adotaremos a partir de agora as duas denominações para nos referirmos a tal disciplina: Língua Portuguesa e/ou Língua Nacional.

[15] No ano de 1880 encontrou-se um total de 20 alunos matriculados para as aulas de Latim, enquanto que no livro de matrículas referente à Língua Nacional, encontrou-se um total de 35 alunos e alunas todos pertencentes à segunda série do Externato de Diamantina, que tinha em anexo a Escola Normal.

Capítulo 2: A Eschola Normal e Externnato da Diamantina: um pouco de sua história

Não é muito o que se sabe acerca da história de criação da Escola Normal de Diamantina. As referências históricas de sua criação talvez tenham se perdido no tempo e na pouca documentação registrada na área de História da Educação. O Brasil é um país de pouca memória e de poucos arquivos que contenham e preservem adequadamente a história das instituições escolares.

Uma referência localizada, porém, induz-nos a pensar sobre a criação da "Eschola Normal e Externato da Diamantina" a partir do documento encontrado no Arquivo Público Mineiro[16] (APM) a Lei de n.º 1769 de 04/04/1871 autoriza a criação de um Liceu ou externato na capital, Ouro Preto, (parágrafo 1º, Art. 1º) e em seu parágrafo 2º autoriza ainda a criação de até três escolas normais sendo uma anexa ao Liceu, portanto na Capital mineira.

Essa legislação nos permite rastrear que, segundo estudos da área, e, confrontando tais estudos com outras documentações encontradas no próprio APM, chega-se à conclusão de que as três primeiras Escolas Normais criadas em Minas Gerais foram a de Ouro Preto, a de Campanha e a de Diamantina. Dessa forma, a Escola Normal de Diamantina teria sido criada pela Lei n. º 1769 de 4/04/1871. Entretanto, nesse período já existia o Externato uma vez

[16] Índice das Leis Mineiras, 1871.

que é também no APM que se encontra a documentação citada a seguir, cujos verbos se apresentam, basicamente, no futuro, e, ao mesmo tempo o verbo inicial é ***"continuarão***", logo esse verbo indica a existência anterior de uma escola. Observe-se:

> *Art. 39: Continuarão a subsistir sem alteração alguma todas as Cadeiras de Instrução secundaria, que constituem os dous externatos da Cidade de S. João d' El Rei e da Diamantina, o Substituto permanente de Latinidade que ensinará também Grammatica Portugueza, ficando porem supprimidas as Cadeiras do ensino normal onde tiverem sido creadas*. (grifos meus)
>
> *Art. 40: As Cadeiras dos ditos externatos serão anexadas ao Collegio particular acreditado, convindo aos Directores, e com approvação do Governo, e na falta de Collegio na Diamantina poderão ser encorporadas ao Seminário Episcopal, que houver de se crear na dita Cidade, se assim convier ao Governo, e ao Ordinario.*
>
> *Art. 41: Ficão obrigados os Directores dos ditos Collegios, e o Ordinario da Diamantina, se aceitarem a annexação das Cadeiras publicas, a admittir gratuitamente dous alumnos internos tirados da classe dos Orfãos desvalidos, sob informação do Parocho do lugar, e prestar como devem o ensino das Cadeiras publicas à todos os alumnos externos, submettendo os mesmo Directores seos estatutos à approvação do Governo, no praso que por elle lhes for marcado.*(grifos meus)
>
> *Art. 42: Nos referidos Collegios o Governo reunirá desde já, ouvindo previamente os Directores, o ensino de duas materias de instrução secundaria em uma Cadeira regida por um só professor, a quem será abonada pela annexação mais metade do ordenado estabelecido na presente Lei.*[17]

Pela legislação encontrada pressupõe-se que a Escola Normal de Diamantina foi criada após o Externato de Diamantina, tendo sido a ele anexada. Também em relação ao Externato não foram encontrados documentos que precisassem a data de sua autorização e início de seu funcionamento. Tal documentação, se existir, acha-se esparsa, e, infelizmente, não foi localizada para realização do presente trabalho, apesar de buscas tanto no APM, quanto em Diamantina.

[17] Lei Nº 1064 de 04/10/1860.

Embora esse ponto possa vir a ser preenchido em futuras investigações, no presente trabalho, tomar-se-á a história da Escola Normal no período de 1880 a 1889, período a que se refere a pesquisa.

Ressalte-se que o objetivo da pesquisa não é necessariamente retomar a história da Escola Normal e Externato de Diamantina, embora tais informações fossem importantes para a percepção/ leitura do "cenário" em que essa se desenrolará, porém, essa pesquisa tem como objeto de análise as avaliações de candidatos a professores de Escola de Primeiras Letras e alunos da Escola Normal e Externato de Diamantina, na tentativa de "re-construir" a história da disciplina Língua Portuguesa, no período supra-citado.

Antes de dar início à análise dos dados apresentar-se-á um pouco da estrutura interna da Escola Normal e Externato de Diamantina, no período delimitado.

Pela documentação encontrada no APM, o quadro de docentes da Escola Normal e Externato da Diamantina era composto da seguinte forma:

Ano de 1884/[18]:

"Relação dos Professores que lecionarão na Eschola Normal e Externato da Diamantina no mes de Dezembro de 1884":

Nomes dos Professores	**Cadeiras q'regem e aq'anno do curso pertencem**		**Faltas nas aulas**		**Faltas nas sessões de Congregação**	
			Justificadas	Não	Justificadas	Não
1. Sebastião Correa Rabelo	Portuguez e Litteratura Nacional	1º e 2º anno	0	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma
2. Joaquim Jé. Pedro Lessa (substº)	Pedagogia, Historia Sagrada, I. Moral e Religiosa, E. Politica ...(ilegível)	2º anno	"	"	"	"
3. José da Cunha Valle Laport	Desenho e Geometria Pratica	3º anno	0	"	"	"
4. Dr. Theodomiro Alves Pereira	Geographia e Cosmografia; Historia do Brazil	3º anno	"	"	"	"
5. Joaquim José Pedro Lessa (Intº)	Francez	2º anno	"	"	"	"
6. João Nepomuceno R. Ursini	Musica	1º, 2º, 3º anno	"	"	"	"
7. Tiburcio Alves Pereira (15 dias)	Substituto de Arithimetica E. Mercantil	1º e 2º anno	"	"	"	"
8. D.(?) Carlos Frederico C. B. Mages. Rollin	Aula Pratica do sexo mascº	- (sem preenchimento)	"	"	"	"
9. D. Maria Salidina Alves Pereira	Aula Pratica do sexo feminino	- (sem preenchimento)	"	"	"	"
10. D. Garibaldina Alvares D. Rabelo	Adjuncta intª do sexo feminino	- (sem preenchimento)	02	"	"	"
EXTERNATO						
1. Sebastião Correa Rabelo	Portuguez	(Sem preenchimento)	0	0	0	0
2. Elpidio Procopio Alves Pereira	Mathematicas	(Sem preenchimento)	"	"	"	"
3. Arthur Napoleão A. Pereira	Interino de Latim	(Sem preenchimento)	"	"	"	"

[18] Documento IP 1/3 Cx. 09. APM.

4. Dr. Theodomiro A. Pereira	Substituto de Francez e Inglez	(Sem preenchimento)	"	"	"	
5. Joaquim Jé. Pedro Lessa	Substituto de Philosophia e Rhetorica	(Sem preenchimento)	"	"	"	"
6. Dr. Theodomiro Alves Pereira	Geographia e Historia	(Sem preenchimento)	"	"	"	"
Estando impedido por doença o professor Rabello, nomeei para substituir nas aulas respectivas o professor Lessa e cidadão Tiburcio. *Diretoria da E. Normal e Externato da Diamantina, 21 de Janeiro de 1885.* *Diretor Theodomiro Alves Pereira*						

Esse documento se fez acompanhar por Ofício enviado à Inspetoria Geral da Província, sendo que a data do ofício é de 21/01/1885.

Termo de posse dos Professores da "Eschola Normal da Diamantina" entre os anos de 1879/ 1891:[19]

Nome dos Professores	**Disciplina**	**Data**	**Diretor**	**Observações**
1. Maria Salvelina Alves Pereira	Aula pratica do sexo feminino anexa à Escola Normal de Diamantina	25/07/1879	Manoel Alves Ferreira Prado	
2. José Neves	Filosofia	13/08/1879	Manoel Alves F. Prado	
3. José Neves	Aritmética	08/08/1880	Manoel Alves F. Prado	
4. João Nepomuceno Kubitschek*	**Diretor do Externato e Escola Normal**	25/09/1883	***	Assinaram a ata João Raymundo Mourão e João Nepomuceno Kubitschek
5. Antônio Duarte Mandacaru*	***	15/12/1883	João Nepomuceno Kubitschek	Amanuense
6. Joaquim José Pedro Lessa	Cadeira de Francês	21/12/1883	João Nepomuceno Kubitschek	Professor Interino
7. João Nepomuceno Ribeiro Ursini	Música	27/12/1883	João Nepomuceno Kubitschek	Professor Interino
8. Joaquim Jé. Pedro Lessa	Pedagogia, Hist. Sagrada e Inst. Moral	12/01/1884	João Nepomuceno Kubitschek	Professor Substituto
9. Arthur Napoleão Alves Pereira	Latim **(Externato)**	12/01/1884	João Nepomuceno Kubitschek	Professor Interino
10. Theodomiro Alves Pereira	Francês e Inglês	12/01/1884	João Nepomuceno Kubitschek	Professor Interino- Externato

[19] Documento SI – 915. APM

11. Garibaldina Alvares Vieira Rabello	Profª adjunta da aula do sexo feminino da E. N.	01/10/1884	João Nepomuceno Kubitschek	Professora Interina sexo feminino Escola Normal
12. João Nepom. R. Ursini	Música	01/10/1884	João Nepomuceno Kubitschek	Professor nomeado
13. D. Garibaldina A. V. Rabello	Profª adjunta da aula pratica do sexo feminino E. N.	02/09/1885	João Nepomuceno Kubitschek	Professora nomeada
14. José Agostinho Moreira da Silva **	***	27/09/1885	João Nepomuceno Kubitschek	Porteiro - Nomeado
15. Luiz Sampaio Lopes**	***	27/10/1885	João Nepomuceno Kubitschek	Porteiro Externato Nomeado
16. Otaviano Ribeiro de Almeida**	***	08/01/1886	João Nepomuceno Kubitschek	Amanuense Externato e Escola Normal Nomeado
17. João Ribeiro Leão**	***	25/12/1884	João Nepomuceno Kubitschek	Amanuense Externato e Escola Normal Nomeado
18. Ataliba Diamantino Pires**	***	25/01/1889	João Nepomuceno Kubitschek	Amanuense Externato e Escola Normal Nomeado
19. Arthur Napoleão Alves Pereira**	***	04/07/1889	Augusto Júlio D'Almeida**- Inspetor Municipal	Supplente- Inspetor Municipal e Diretor do Externato e da Escola Normal – Nomeado
20.Francisco José de Almeida Brant	Filosofia e Retórica do Externato	27/12/1890	Theodomiro Alves Pereira	Nomeado

21. Francisco José de Almeida Brant	Geometria, Desenho Linear e Agrimensura	28/02/1891	Theodomiro Alves Pereira	Nomeado
22. Arthur Napoleão A. Pereira	Ciências Naturais, Física e Química Agrícola	28/02/1891	Theodomiro Alves Pereira	Nomeado

A partir dos quadros acima, depreende-se que as disciplinas constantes no currículo da Escola Normal Oficial e do Externato de Diamantina eram:

Disciplinas	
Escola Normal	**Externato**
Português e Literatura Nacional	Português
Pedagogia	Matemáticas
História Sagrada	Latim
Instrução Moral	Francês
Desenho e Geometria Prática	Inglês
Geografia e Cosmografia	Filosofia
História do Brasil	Retórica
Francês	Geografia
Música	História
Aritmética, Escrituração Mercantil	
Aula Prática do sexo masc.	
Aula Prática do sexo fem.	

Foram **DIRETORES** da "Escola Normal e Externato de Diamantina" os senhores: **Manoel Alves Ferreira Prado** no período de **1879 a 1880; João Nepomuceno Kubitschek** de **1883 a 1889; Arthur Napoleão Alves Pereira** em **1889** e **Theodomiro Alves Pereira** no período de **1890 a 1891**. Como se pôde perceber, no termo acima não constam nem os professores nem o diretor no período de **1880 a 1883**; entretanto, por outras documentações (atas dos exames) pôde-se localizar o nome do Diretor da Escola Normal e Externato de Diamantina, nesse período o Senhor **João Raymundo Mourão**; o que significa que as suas atividades não foram interrompidas, já que eram freqüentes os momentos em que as Escolas Normais fechavam para serem reabertas depois. Vale observar também que o mesmo Sr. João Raymundo Mourão era, nesse mesmo período, Inspetor do 15º Círculo Literário (Diamantina).

Outras documentações encontradas nos permitem localizar alguns outros professores e outros cargos públicos ligados à educação que achamos oportuno sintetizar abaixo[20]:

- Inspetor Geral de Instrução Pública em 1880 – Sr. Antônio Joaquim Barbosa da Silva;
- Nomeação pelo Inspetor Geral Antônio Barbosa da Silva, do Professor de Latim do Externato de Diamantina – Sr. Innocencio Augusto de Campos em substituição ao Professor Theodomiro Alves Pereira. O professor Innocencio regerá também a cadeira de História e Geografia, neste estabelecimento.[21]

[20] Toda a documentação foi localizada em correspondências encontradas no APM. Ressalte-se que as referências a cada documento são citadas individualmente.

- Nomeações autorizadas pelo Ofício de 08 de Junho de 1880[22]:
- Olympio Júlio de Oliveira Mourão (substituto) regerá a cadeira Geografia e História do Brasil;
- Elpidio Procópio Alves Pereira (Substituto – Lente Interino do Externato – cadeira de Aritmética);
- As nomeações foram em substituição a Theodomiro Alves Pereira – Cadeiras de Geografia e história e Sr. Francisco Corrêa Ferreira Rabelo – Cadeira de Aritmética – que se acham com assento na Câmara Temporária. Em atendimento ao ofício de 18/ 04/ 1880 do Inspetor da Comarca de Diamantina Sr. João Nepomuceno Kubitschek.
- Outras Nomeações[23]:
- Em 23/02/1881:
- Cidadão Luiz Pereira Malaquias – cargo Delegado do Distrito do Guinda[24];
- Era Inspetor Geral o Senhor João Vieira Coutinho (Inspetor Substituto);
- Em 25/02/1881:

[21] Documento 3/1. Cx 16. Documento expedido pela Inspetoria Geral em 08/Junho/1880. APM.
[22] Documento 3/1 Cx. 16.APM.
[23] Documento IP 3/1. Cx. 17. Pacotilha 58. APM.
[24] Guinda era à época, Distrito de Diamantina, na época participava atividade da economia local – indústria extrativista- produção de ouro; hoje é apenas um povoado.

- Aprovação da nomeação feita em 31/01/1880 do Professor Zoroastro Christão Pires para substituir ao professor da 2ª cadeira da cidade de Diamantina, José Christiano d' Araújo Loureiro em sua Licença de Inspetor Geral (substituto) João Vieira de A. Coutinho.

- **Materiais didáticos recebidos pela Escola Normal e Externato de Diamantina, em 07/10/1887:**[25]

Primeiros Livros de Leitura do Dr. Abílio	16
Segundos Livros de Leitura do Dr. Abílio	10
Terceiros Livros de Leitura do Dr. Abílio	10
Grammaticas Portuguesas	12
Geometria Pratica	10
Arithimeticas	12
Lusíadas de Camões	06
Tratados de Leitura	04

Recebi os livros constantes na relação supra para a aula anexa à Eschola Normal da Diamantina.

Ouro Preto, 07 de Outubro de 1887.

O Professor

[25] Documento IP3/5 Cx. 03. Pacotilha 31

José Pissa (... ilegível) d'Andrada Brant (....ilegível)

Dê-se (... ilegível)

Bicalho (assinatura)

❖ **Outros materiais recebidos pela Escola Normal e Externato da Diamantina em 26/12/1883[26]:**

· Regulamento N.º 100	02
· Norma para escripta por C. Adler's	06
· Traslados	04
· Gramatica Francesa	05
· Geometria Pratica	05
· Total de exemplares	22

Recebi. Diamantina 26 de Dezembro de 1883.

João Nepomuceno Kubitschek (assinatura do diretor)

OBS.: É importante ressaltar que todo e qualquer material solicitado por qualquer professor do 15º Círculo Literário deveria ter o aval do Diretor da Escola Normal e Externato de Diamantina que também, no caso do Diretor Manoel Alves Ferreira Prado

[26] Documento IP 3/5 Cx. 05, Pacotilha 26.

exercia (de acordo com a documentação encontrada) o lugar de Inspetor desse Círculo Literário, ou, pelo menos, era controlado por ele.

O Documento abaixo comprova a observação feita anteriormente. Ressalve-se que no período em que foi Diretor o Sr. João N. Kubitschek o mesmo teve problemas de saúde e foi substituído pelo Sr. Olympio Mourão conforme correspondência encontrada no APM.

Lista dos livros que vão para a Profª do Alto da Cruz Dona Eliza Josephina da Rocha Nuna(...ilegível)[27]:

"CINCO COLLEÇÕES SENDO:

- **Cinco 3º Livro de Leitura;**
- **Cinco 2º Livro de Leitura;**
- **Cinco 1º Livro de Leitura;**
- **Cinco Pequenos Tratados de Leitura;**
- **Cinco Luziadas;**
- **Cinco Grammaticas;**
- **Cinco Arithimetica;**
- **Cinco Geometria Pratica.**

Secretaria, 24 de setembro de 1887.

[27] Documento IP 3/5 Cx. 03. Pacotilha 31. APM.

A rogo da profª Dª Eliza J. R. N

Olympio Mourão" (assinatura)[28]

[28] Ortografia mantida.

Basicamente era esse o cenário que oficialmente compunha a Escola Normal e Externato de Diamantina. Eram esses os docentes que atuavam no período delimitado – 1880/ 1889. Portanto, funcionavam no mesmo prédio o Externato e a Escola Normal de Diamantina.

Como exigência do surgimento da Escola Normal, ali funcionava ainda uma Escola de Primeiras Letras, que constituía "parte" obrigatória para o funcionamento da Escola Normal; essa Escola de Primeiras Letras seria mais tarde, denominado o "Grupo Escolar Matta Machado".

Analisando mais detidamente os quadros de funcionários apresentados acima, pode-se perceber que o processo de formação de professores apresentava, ainda, um "formato artesanal" (cf. VILLELA, op. cit.); pois, à medida que se observa o quadro de docentes e as respectivas disciplinas por eles lecionadas, percebe-se que um mesmo professor é requisitado, por vezes para ensinar mais de uma matéria, o que acaba por emprestar à profissão docente um caráter amadorístico. Tal formato artesanal pode ser entendido, como sendo uma profissão para a qual não se requer uma formação específica, em níveis mais elevados de formação.

No presente trabalho, gostaríamos de pensar tal adjetivação, relacionando-a a aspectos ligados à questão da formação de professores na Província de Minas Gerais (e, por conseguinte em todo o país). Tal processo se dava de forma diferenciada, uma vez que havia a imposição de um processo de formação específico para os professores de Escolas de Primeiras Letras, porém, não

havia, ainda Faculdades de Educação para formação de professores em nível superior. Caso se pense mais detalhadamente sobre esse fato, podem ser levantadas algumas hipóteses que reforçam/ ampliam a idéia expressa na adjetivação – “artesanal”- apresentada pela autora citada; pois se havia uma priorização de um currículo conteudista, nas escolas do período, pode-se atribuir esse formato artesanal à priorização dos conteúdos de ensino e não aos estudos ligados a aspectos teórico-metodológicos, até mesmo porque tais estudos ainda não estavam tão desenvolvidos nesse período. Dessa forma, a profissionalização do Magistério ocorre talvez de forma parcial, muito embora possam ser levantadas outras hipóteses, sobre as quais não nos deteremos agora, pois não constituem o foco central do presente trabalho.

Retomando, pois, as questões anteriormente colocadas, percebe-se, ainda que para o cargo de Diretor, há um acúmulo de funções, pois como se pôde observar também, alguns deles acumulavam a função de Diretor da Escola Normal e Externato de Diamantina além de serem também professores, bem como acumulavam, ainda, a função de Inspetor do 15º Círculo Literário. Esses acúmulos de função podem imprimir também um caráter mais “artesanal” à profissão docente uma vez que ao acumular várias funções, pode-se correr o risco de ofertar serviços de menor qualidade.

Portanto, embora já existisse um processo de formação esse se dava ainda de forma artesanal, podendo muitas vezes vir a comprometer a formação dos

futuros docentes, já que não havia uma dedicação exclusiva pelos professores para lecionarem uma matéria, mas se podia lecionar outra matéria, se não houvesse professor.

Além disso, há que se ressaltar que a Direção das Escolas Normais constituía-se como cargo político e mesmo a nomeação de professores e outros funcionários das escolas também o eram, o que deixa entrever a educação submetida a "vontade" política, instaurando provavelmente uma certa instabilidade em seu interior, principalmente, no que se refere ao quadro de professores, já que deveria haver uma certa rotatividade nesse quadro. Isso nos permite perceber o fato de que, no Brasil Imperial, a educação escolar esteve (e de certa forma ainda está) sob o controle dos poderes locais, chegando a se constituir como o que hoje se denomina *"cabide de empregos".*

Dentre outras documentações foram encontradas várias correspondências por parte de Diretores da Escola Normal (de Diamantina, por exemplo) em que são feitas indicações para a composição do quadro de professores, principalmente de Escolas de Primeiras Letras, mas também para o provimento de cargos de Amanuense e/ ou Porteiro dessa escola. Tais pedidos eram, na maioria das vezes, atendidos pela Inspetoria Geral da Província.

Feitas as observações acima, retoma-se, a partir de agora, o objeto propriamente dito da presente pesquisa: as provas dos alunos da Escola

Normal e Externato da Diamantina e as provas aplicadas aos candidatos ao Magistério de Escolas de Primeiras Letras da região do 15º Círculo Literário, composto pela cidade de Diamantina e seus Distritos.

A fim de que se tenha maior clareza em relação ao *corpus* a ser trabalhado dividiram-se as provas/ avaliações em duas categorias: uma primeira categoria relaciona-se às provas dos candidatos ao Magistério de Escolas de Primeiras Letras e uma segunda categoria refere-se às provas dos alunos; sendo que em relação a essas últimas, embora pudessem ser subdivididas em duas subcategorias – alunos da Escola Normal e alunos do Externato de Diamantina – optou-se por considerar todas as avaliações como sendo de alunos, já que o objetivo do trabalho é reconstruir a história da disciplina Língua Nacional.

Nesse sentido, a análise que será apresentada, obedece à categorização proposta: (*i) provas dos candidatos a professores de Primeiras Letras* e (*ii) provas dos alunos da Escola Normal e Externato da Diamantina.*

DOS CANDIDATOS AO MAGISTÉRIO DE ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS:

Antes de apresentar a análise das provas propriamente ditas, faz-se necessário retomar as condições de produção que motivaram a sua existência, isto é, faz-se necessário identificar em que condições ocorriam os concursos para provimento de cargos ao Magistério de Escolas de Primeiras Letras.

É importante ressaltar que as provas de candidatos aqui analisadas, serão de professores, isto é, de profissionais que já lecionavam e que se submetem ao processo de avaliação basicamente por dois motivos, embora ambos visem alcançar a mesma finalidade.

Vejamos: existiam profissionais que já lecionavam, mas que não eram ainda nomeados, a título de comparação com a nomenclatura atual, poder-se-ia dizer que trabalhavam na situação de “contratados” temporariamente. Esses não tinham estabilidade no emprego e, embora já tivessem o título de Normalistas não haviam sido ainda nomeados pelo governo, logo, deveriam prestar o concurso para se efetivarem em seus cargos. Um outro tipo de candidato era aquele que, embora já fosse professor era o chamado “professor leigo”, isto é, não detinha o diploma de Normalista e, a partir do concurso ele, se aprovado, poderia requerer tanto o diploma de Normalista, quanto se tornaria também um professor efetivo.

Como se vê para ser um Normalista, havia, portanto, duas possibilidades, ou se fazer o curso de Magistério em uma Escola Normal, ou prestar os exames de todas as matérias do currículo do curso e, se aprovado, receber o diploma. Nesse último caso, apenas a quem já exercia a profissão era facultada essa possibilidade.

Os concursos eram divulgados através de editais, publicados pela Inspetoria

Geral da Província de Minas Gerais e enviados a todas as cidades e vilas onde houvesse vagas a serem preenchidas, bem como eram enviados também para as localidades onde funcionassem Escolas Normais.

Nos editais constavam, obviamente, os locais e as datas dos concursos, bem como todas as condições para a inscrição nesses mesmos concursos. Constava, ainda, no próprio edital a divulgação de todas as informações sobre o concurso a ser realizado.

De acordo com os editais para concorrer a uma vaga era necessário apresentar os seguintes documentos: certidão de maioridade, atestado de boa conduta, expedido pelo vigário, atestados do juiz de paz e subdelegados, comprovando os bons antecedentes, dentre outros documentos. A inscrição poderia ser feita pelo próprio candidato, ou por procuradores, dentro dos prazos estabelecidos nos editais. Neles também constavam as localidades onde existiam vagas e as cadeiras a serem ocupadas se do sexo masculino, feminino e/ ou mistas. Os candidatos deveriam também pagar pelo "selo" de inscrição, isto é, havia uma taxa a ser paga e esse controle era feito pela compra de um "selo" que o candidato afixava em seu "requerimento" de inscrição.

Vejamos a transcrição de um Edital publicado em 04/09/1887, pela Inspetoria Geral com sede em Ouro Preto, para o concurso de professores.

"EDITAL[29]

[29] Documento SP- IP 3/5. APM.

Por esta secretaria, se anuncia que fica marcado o praso de sessenta dias a contar de 10 do corrente mez para inscripção e processo de habilitação dos oppositores as cadeiras de 1º grau do sexo masculino e feminino declaradas pertencentes a 3ª circunscripção litteraria.

3ª Circunscripção Litteraria
Sede –Diamantina

Diamantina

Povoação de Melancia	*mixta*
Povoação de Gucha-pé(??)	*mixta*
Povoação de Cangicas	*sexo masculino*

Gouvêa

Povoação da Fabrica de fiação São Roberto	*mixta*

Curvello

Freguesia de Papagaio	*sexo feminino*
Freguesia da Piedade dos Bagres	*sexo feminino*
Povoação do Curralinho	*mixta*

Minas Novas

Povoação do Peixe Cru	*sexo masculino*
Povoação do Ribeirão do Altas	*sexo masculino*

Conceição

Freguesia de Córregos	*sexo feminino*
Freguesia do Riacho Fundo	*sexo feminino*
Povoação do Palmital	*sexo feminino*
Povoação do Ribeirão dos Porcos	*sexo masculino*
Povoação do Prata	*sexo masculino*
Povoação dos Sapos	*mixta*
Povoação da Ilha	*mixta*
Povoação de Congonhas	*sexo feminino*

Serro

Povoação de Cócós	*sexo masculino*
Povoação do Condado	*sexo masculino*
Povoação de Gorórós	*sexo masculino*
Povoação de Esmeril	*sexo masculino*

Suassuhy

Freguesia da Irmandade Conceição da Praia	*sexo masculino*
Freguesia de Baraúnas	*sexo feminino*
Povoação do Carmo	*sexo masculino*
Freguesia do Setubinha	*sexo feminino*
Freguesia do Urucu	*sexo feminino*

As incripções effetuar-se-hão perante a Directoria da Escola Normal da Diamantina e os exames das matérias do artigo 44 numero 1 a 4 do Regulamento nº 100, se effectuarão nos dias que para tal fim forem designados por editaes.

> *As senhoras podem oppor-se as cadeiras do sexo masculino, como é permittido pelo artigo 59 do citado regulamento.*
>
> *Os pretendentes devem instruir suas petições com certidão de maioridade legal, folha corrida, de data não excedente de seis mezes, attestado do vigário da freguesia onde residem, dos respectivos juizes de paz e subdelegados e podem increver-se por si ou por procuradores.*
>
> *Os professores interinos que não se apresentarem ao concurso respectivo, ficarão por esse motivo dispensados do magistério como determina o parágrafo 20 do Artigo 4º da lei nº 3.569 de 25 de Agosto do anno próximo findo.*
>
> *Secretaria da Inspectoria Geral da Instrução Publica em Ouro Preto, 4 de Setembro de 1887.*
>
> *Affonso Luiz Maria de Britto.*
>
> *Confere*
> *(rubrica)*[30]

O que nos chama a atenção ao ler o edital e consultar as pastas dos candidatos são as documentações que os mesmos deveriam enviar. Como se disse anteriormente, as exigências para o "ser professor", eram tão importantes quanto os resultados das provas; para ser professor o "candidato" deveria ser católico, embora o ensino se dissesse laico, pois, exigia-se um atestado expedido pelo vigário local. Deveria ter bons antecedentes, conforme atestados expedidos pelo juiz de paz e subdelegados, e, alguns dos candidatos ainda acrescentavam à sua documentação, atestados de pessoas idôneas e "importantes" de sua cidade, pois isso poderia lhes conferir maior prestígio. Além desses documentos havia também o atestado médico que era anexado à documentação do candidato. A documentação era entregue ao Diretor da Escola Normal, que após a conferência, expedia no próprio documento o seu visto.

Vejamos também exemplos dessa documentação enviada por um dos candidatos e localizada no APM[31]:

[30] Documento original em anexo – Anexo 01.
[31] Documento SP- PP 1/5. Documento original em anexo. Anexo 02.

Mmº Snr. Dmº Director da Escola Normal da Diamantina
(Ilegível) Diamantina, 28 de Junho ....(ilegível)

Diz Pedro Falchi Junior que, pelos documentos juntos, mostra estar habilitado para apresentar-se candidato a qualquer cadeira do primeiro gráo, em vista do artigo 96 parágrafo 1º e 2º do Regulamento nº 100, e como deseja conseguir a cadeira do districto de S. Pedro, (Rio Doce) vem requerer a V. Sª. se digne considerar o supra(???) como candidato inscripto.

Pede deferimento
E R Mce.
Pedro Falchi Junior.

Ofício de próprio punho do candidato, encaminhando documentação.

A seguir, transcrevemos o Atestado do Juiz de Paz, o documento original encontra-se em anexo (**anexo 03**).[32]

Attesto que o Sr. Pedro Falchi Junior está habilitado para exercer qualquer emprego publico e não encontra nada que o desabone e cabe-me dar pedido para este.
Diamantina, 15 de Junho de 1884.
Assinatura (ilegível)
3º Juiz de Paz em Exercício

Para a prestação de concurso, exigia-se, ainda do candidato Atestado Médico, que também transcrevemos a seguir e que anexamos o original (**anexo 04**):

Eu abaixo assignado, ...(ilegível) em Medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro, attesto que o Snr Pedro Falchi Junior não soffre moléstia contagiosa que o prive de exercer o professorado, o que affirmo a fé de meu gráo.
Diamantina 25 de junho de 1884
(assinatura – ilegível)
(selo do Brasil)
(Assinaturas)

Era exigido do candidato o Atestado do Páraco da cidade, o que transcrevemos abaixo e apresentamos o original em anexo (**anexo 05**):

Co. Joaquim Alves de Campos Collegio da Diamantina
Attesto a informação de pessoas fidedignas o Snr. Pedro Falchi Junior é senhor de bons costumes e digno de exercer o emprego que deseja .....(ilegível) Diamantina, 24 de junho de 1884
Cônego Joaquim Alves de Campos.
(selo do Brasil)

[32] Documento SP- PP 1/5. Documento original em anexo. Anexo 03.

(assinaturas).

Exigia-se, ainda, o atestado do Delegado de Polícia, que também transcrevemos abaixo (**anexo 06**):

Delegacia de Polícia aos 28 de Junho de 1884, Diamantina

Attesto que o Snr. Pedro Falchi Junior é pessoa de bons costumesm moraes, tendo se comportado até esta data de modo louvável, demonstrando assim uma conduta exemplar. É o que consta a este Juiz a seu respeito, pelo que, passo o presente que me foi pedido, e firmo a fé do meu cargo.

O Delegado
José Marques Nogueira Guerra Junior
(selo do Brasil)
(assinaturas).

Abaixo, transcrevemos o atestado expedido pelo cartório, cujo original se encontra no **anexo 07:**

Illmº Snr Dr. Juiz Municipal
Certifique-se na forma requerida. Diamantina 25 de Junho de 1884.
B. (ilegível)
Diz Pedro Falchi Jnior que a bem de seus direitos precisa que V. Sª se digne ordenar aos escrivães que costumão fallar as folhas, certifiquem em seus cartórios o que houver contra o supp.
Pede deferimento
E. R Mce
.
Pedro Falchi Junior
O doutor Bento .....(ilegível) juiz Municipal de ...(ilegível) de Diamantina Mando aos escrivães que .....(ilegível) do que constar em cartorios a respeito do supplicante e o que configura .....(ilegível) Não havendo por isto as .....(ilegível) dias do Mes de junho de 1884. (assinatura)

Nada consta em meu Cartório a respeito a ....(ilegível) Diamantina 25 de Junho de 1884. Tabellião
.....(ilegível) Ribeiro Leão

Nada consta pendente no Cartório do Primeiro Officio . Diamantina25 dias junho de 1884.
1º Tabelião
(assinatura)
No meu Cartório nada consta contra o suppra. Diamantina 24 de Junho de 1884. Escrivão de ....(ilegível)
(assinatura)

Certifico que nada consta no meu Cartório a respeito do Snr.
Bem assim que he assi escrevemos sendo isso (ilegível)
Diamantina 28 de Junho de 1884
...(ilegível) 2º Escrivão
João José de Macedo.[33]

Depois da realização das provas toda a documentação enviada pelo candidato era anexada às mesmas, ajuntando-se, ainda, as atas de avaliação e os pareceres dos examinadores, como se pode ver no documento transcrito abaixo[34] e colocado em anexo (**anexo 08):**

Parecer

Tendo julgado as provas escriptas e oraes feitas pelo Snr. Pedro Falchi Filho, candidato à cadeira do Districto de São Pedro do Rio Doce, somos de parecer que o candidato seja approvado plenamente.
Diamantina, 8 de Julho de 1884.
Theodor Fernande S. Filho
Joaquim José Pedro Lessa

Assim, a importância da documentação fica explícita; eram vários os atestados que comprovavam a "boa conduta" do candidato. A documentação era por vezes "repetida" isto é, os candidatos deveriam apresentar comprovações de idoneidade moral, sendo testemunhas diversos atores sociais, tais como a igreja (o pároco) a magistratura (juízes) etc.

Os concursos apresentavam a seguinte organização. Em um primeiro momento, o candidato fazia as provas escritas com pontos "tirados à sorte"; caso houvesse mais de um candidato, o primeiro da fila deveria tirar o "ponto" a ser respondido por todos, sendo que cada prova teria a duração de 1 hora, as provas eram regidas por dois examinadores (em cada uma das salas). Esses examinadores eram nomeados pelo Inspetor do Círculo Literário e/ ou pelo

[33] Documentos expedidos e arquivados no APM. Documento SP. PP 1/5
[34] Documento SP. PP 1/5.

Diretor da Escola Normal. Geralmente, sabe-se, tendo em vista a identificação dos nomes constantes nas atas, os examinadores eram professores da Escola Normal e Externato de Diamantina.

A seguir, procedia-se aos exames orais. Nesse caso, se houvesse mais de um candidato concorrendo a uma mesma vaga, fazia-se a prova oral (argüição) com os examinadores e todos os candidatos.

Nessa argüição tanto examinadores, quanto examinandos poderiam fazer questões a serem respondidas. Às questões feitas pelos examinandos, uns aos outros, deveria constar a apreciação feita pelo candidato, autor da pergunta; sendo que a sua apreciação também era avaliada pelos examinadores. Nas Atas lidas onde se verifica tal situação são registradas as apreciações feitas pelos "outros" candidatos acerca da resposta dada pelo primeiro, embora não constem as questões feitas nem pelos examinadores, nem pelos candidatos.

Caso o examinando fizesse alguma observação sobre a resposta dada, de forma errônea, isso implicava negativamente em sua própria avaliação. Para a realização de provas de Música, os candidatos deveriam, além da prova teórica, fazer uma apresentação com um instrumento. Para as outras cadeiras, os candidatos fariam também uma prova prática, apresentando uma aula na Escola anexa à Escola Normal, sob o olhar dos examinadores; sendo, nessa oportunidade, argüidos sobre a questão da legislação educacional vigente,

organização escolar, lições e preleções a uma classe de alunos.

Finalmente, as candidatas do sexo feminino eram ainda submetidas à avaliação da disciplina *"Trabalhos de Agulha e Economia Doméstica",* cuja avaliação ficava a cargo de uma outra professora (Normalista), ou a cargo de uma dama da sociedade local, que examinava os trabalhos da candidata, dando o seu parecer. Um concurso durava cerca de nove dias e apresentava a seguinte estrutura:

A) Provas Escritas:

- Ortografia e Caligrafia – tempo de duração 01 hora; era feito um ditado;
- Um trecho para Análise Lógica e Gramatical – duração de 01 a 02 horas;
- Um ponto de Instrução Moral e Religiosa – duração de 01 hora; o ponto era sorteado na hora da avaliação;
- Aritmética – tempo de duração 02 horas.

B) Provas Orais - os candidatos eram argüidos por cerca de ½ hora em:

- Português;
- Aritmética;

- Instrução Moral e Religiosa;
- Exame Prático – argüição sobre legislação escolar, organização da escola, lições e preleções a uma classe de alunos à Escola anexa à Escola Normal;
- Para as mulheres: avaliação em Trabalhos de Agulha e Bordados.[35]

Os examinadores, ao avaliarem os candidatos não lhes atribuíam notas e sim, como constam nas provas escritas, conceitos como: B - Bom; S - Sofrível; M - Má ou Insuficiente (candidato reprovado). No resultado final, eram atribuídos os conceitos anteriormente indicados, podendo ser acrescido: A - Aprovado ou Aprovado Plenamente, ou R - Reprovado.

Em documentação localizada no APM – IP- 103, encontram-se as atas dos examinadores do concurso ocorrido no ano de 1880. De posse dessa documentação recolheram-se dados interessantes que nos possibilitam um olhar mais pormenorizado da estrutura e organização dos concursos. Observe-se que não foi transcrita a ata completa, mas tão somente alguns dados que buscassem comprovar as afirmativas apresentadas e que ao mesmo tempo, pudessem esclarecer ao leitor aspectos organizacionais dos concursos. Portanto, passa-se a seguir, a transcrever a compilação dessas informações.

- **Ano de 1880:**

[35] Documento IP 50

Candidato	Cargo q/ exercia	Local da vaga a que concorria	Diretor Da Escola Normal	Provas	Datas dos exames	Resultado dos exames
Getúlio Fernandes Ferreira	Professor Interino	Freguesia de S. Sebastião do Rio Preto	Dr. Manoel Alves Pereira Prado (também Inspetor da Instrução Pública da Comarca)	Orais e Escritas em todas as matérias da 1ª parte do Art. 27, Regul. 84, de 21/03/1879.	Período de 07/01 a 10/01/1880	Todos os candidatos foram aprovados
Luis Thimoteo da Pás	Professor Interino	Distrito de Papagaio (Município de Curvelo)				
João Vieira do Carmo	Professor Interino	Distrito da Freguesia de N. Srª de Guanhães (Mun. Conceição do Mato Dentro)				
Herculano Máximo de Carvalho Marinho	Professor de 2º grau	Philadelphia		Orais e Escritas em todas as matérias do Art. 27, Reg. 84, de 21/03/1879		

Examinadores: Diretor e Inspetor da Comarca Dr. Manoel Alves F. Prado;

Francisco Correa Rabello (Professor da Escola Normal);

Sebastião Correa Rabello (Professor da Escola Normal).

Candidato	Cargo q/ exercia	Local da vaga a que concorria	Diretor Da Escola Normal	Provas	Datas dos exames	Resultado dos exames
D. Joaquina Augusta Lopes de Almeida**	Profª Interina da 1ª Cadeira de I.P. 2º grau-sexo fem.	Diamantina	Manoel Alves Pereira	Orais e escritas e Trabalhos de Agulha (cf. Art. 27, Regulamento nº 87 de 21/03/1879)	Período de 15 a 17/01/1880	Habilitada e aprovada no concurso; Bem habilitada em Trabalhos de Agulha.
Examinadores: Diretor e Inspetor da Comarca ; Manoel Alves Pereira Prado; João Nepomuceno Kubitschek (Professor da Escola Normal); Sebastião Correa Rabello (Professor da Escola Normal); D. Galvina Fernandes da Cunha (julgou a candidata em Trabalhos de Agulha).						
** Essa professora era leiga e concorria, além da vaga ao diploma de Normalista.						

Candidato	Cargo q/ exercia	Local da vaga a que concorria	Diretor Da Escola Normal	Provas	Datas dos exames	Resultado dos exames
D. Elisa Luisa Gomes Ribeiro	Profª efetiva da 2ª cadeira de IP em Minas Novas	Minas Novas	Manoel Alves Pereira	Orais e escritas e Trabalhos de Agulha (cf. Art. 27, Regulamento nº 87 de 21/03/1879)	Período de 19/01 a 20/01/1880	Aprovada

Examinadores: Diretor e Inspetor da Comarca; Manoel Alves Pereira Prado; João Nepomuceno Kubitschek (Professor da Escola Normal); Sebastião Correa Rabello (Professor da Escola Normal); D. Galvina Fernandes da Cunha (julgou a candidata em Trabalhos de Agulha).

Candidato	Cargo q/ exercia	Local da vaga a que concorria	Diretor Da Escola Normal	Provas	Datas dos exames	Resultado dos exames
D. Maria Electo de Souza	Profª Interina da cadeira de IP 2º grau	Villa de Stº Antônio de Pessanha (Município Serro)	João Raymundo Mourão	Orais e escritas e Trabalhos de Agulha (cf. Art. 27, Regulamento nº 87 de 21/03/1879)	Período de 06/05 a 08/05/1880	Aprovada
Examinadores: Diretor e Inspetor da Comarca; João Raymundo Mourão; Innocencio Augusto de Campos (Professor de Latim da Escola Normal); Olympio Júlio de Oliveira Mourão (Professor de aula Prática da Escola anexa à Escola Normal); D. Josefina Ermelinda Pimenta Mourão (Profª Habilitada julgou a candidata em Trabalhos de Agulha).						

Candidato	Cargo q/ exercia	Local da vaga a que concorria	Diretor Da Escola Normal	Provas	Datas dos exames	Resultado dos exames

D. Augusta Rabello do Amaral	Cadeira do 1º grau do sexo masculino	Paróquia de N. Srª do Patrocínio – Município de S. Miguel e Almas	João Raymundo Mourão	Orais e escritas e Trabalhos de Agulha (cf. Art. 27, Regulamento nº 87 de 21/03/1879)	Período de 02/ 06 A 03/06/ 1880	Aprovada
Examinadores: Diretor e Inspetor da Comarca ; João Raymundo Mourão; Innocencio Augusto de Campos (Professor de Latim da Escola Normal); Elpido Procópio Alves Pereira (Professor de Aritmética da Escola Normal); D. Maria Salvelina Alves Pereira (Profª habilitada Aula Pratica de sexo feminino -Trabalhos de Agulha e Economia Doméstica)						

Candidato	Cargo q/ exercia	Local da vaga a que concorria	Diretor Da Escola Normal	Provas	Datas dos exames	Resultado dos exames
D. Josefina Pimenta Mourão	Cadeira de 1º grau da Paróquia N. Srª Mãe dos Homens.	Cadeira de 1º grau da Paróquia N. Srª Mãe dos Homens.	João Nepomuceno Kubitschek **	Orais e escritas e Trabalhos de Agulha (cf. Art. 27, Regulamento nº 87 de 21/03/1879) *Argüição recíproca.	13/06/1880	Aprovada (1º lugar)
D. Ercilla Coelho de Andrade Magalhães		Cadeira de 1º grau da Paróquia N. Srª Mãe dos Homens.				Aprovada (2º lugar)

Examinadores: Diretor e Inspetor da Comarca ; João Nepomuceno Kubitschek; Innocencio Augusto de Campos (Professor de Latim da Escola Normal); Elpido Procópio Alves Pereira (Professor de Aritmética da Escola Normal); D. Maria Salvelina Alves Pereira (Profª habilitada Aula Pratica de sexo feminino - Trabalhos de Agulha e Economia Doméstica)
*Argüição recíproca, já que as duas concorriam à mesma vaga. **Consta como sendo Presidente da sessão, como esse cargo era, normalmente, ocupado pelo Diretor da Escola Normal, que, cf observações da ata teve, por motivos pessoais, que se afastar temporariamente e nomeou o Sr. João Nepomuceno para substituí-lo, que, na época era secretário da Escola Normal.

Candidato	Cargo q/ exercia	Local da vaga a que concorria	Diretor Da Escola Normal	Provas	Datas dos exames	Resultado dos exames
Francisco Xavier de Figueiredo*	Instrução Primária do 1º grau	Freguesia de Stº Antônio do Itambé – Mun. Serro	João Raymundo Mourão	Orais e escritas (cf. Art. 27, Regulamento nº 87 de 21/03/1879) Argüição	13/06/1880	Aprovado
Examinadores: Diretor e Inspetor da Comarca ; João Raymundo Mourão; Innocencio Augusto de Campos (Professor de Latim da Escola Normal); Elpidio Procópio Alves Pereira (Professor de Aritmética da Escola Normal);						

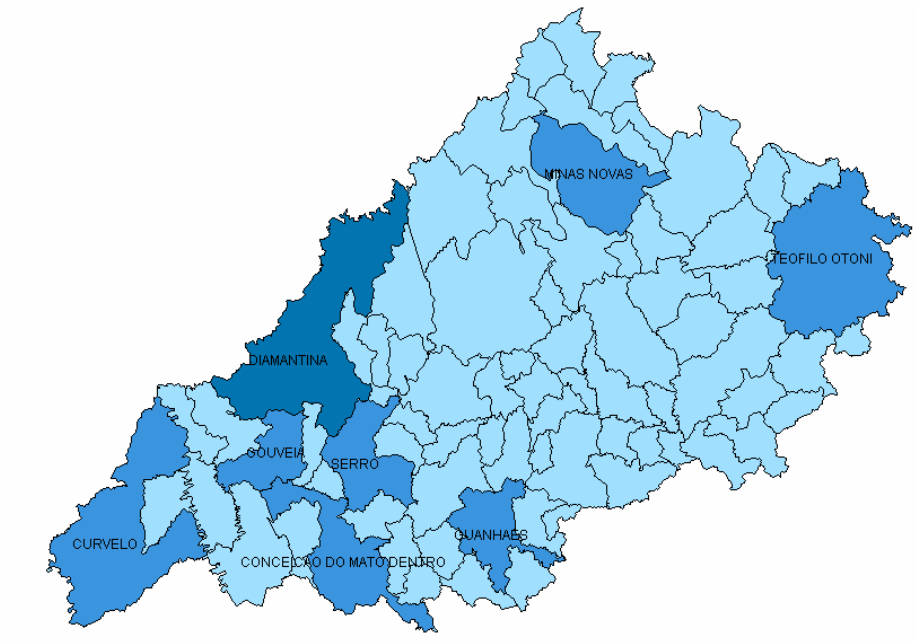
Os quadros acima demonstram a organização, do ponto de vista dos registros – livros de matrícula, documentação dos exames, livros de atas, do cotidiano da Escola Normal Oficial de Diamantina, apresentando não apenas o alcance da Escola Normal de Diamantina, a partir da área delimitada nos Editais apresentados, até a forma de nomeação e de organização e publicização dos

resultados dos concursos, bem como os locais apontados para nomeação. Percebe-se que a Escola Normal abrangia uma área de formação de professores bastante ampla. Além do mais, espera-se ter evidenciado as formas de organização dos concursos públicos.

Mais que isso, porém, é importante ressaltar a significativa influência da Escola Normal Oficial de Diamantina na região; isto é, o Edital apresentado, por exemplo, apresenta e disponibiliza a existência de vagas para professor de uma extensa área geográfica, desde Conceição do Mato Dentro (região do Médio Espinhaço) até a região de Teófilo Otoni (região do Médio Jequitinhonha).

Ora se a Escola Normal de Diamantina selecionava os professores de tão extensa região, isso implica que, também ela determinava/ selecionava os conteúdos a serem ensinados. Evidencia-se, pois, a rede de que nos falou GOODSON (op. cit.) isto é, os atores internos à escola estabelecem uma rede e selecionam o quê ensinar, e, nesse caso, quem terá legalmente o direito de ensinar, já que os concursos ditavam a permanência dos professores que já lecionavam ou que iriam lecionar.

Um dos “rituais” de passagem dava-se a partir do estabelecimento dos concursos, e determinava-se quem seriam os professores de toda a região, conforme nos mostra o mapa abaixo:



Fonte: IBGE –CIDADES – Mapa ilustrativo, construído a partir de informações constantes em documentos do APM. Os Municípios em destaque representam a área de abrangência da Escola Normal de Diamantina - procedência de alunos e de candidatos ao Magistério de Primeiras Letras.

Entretanto, a fim de se evidenciar o percurso do(s) significado(s) do ser professor apresentaremos a história das Escolas Normais, que se constituíam como “locus” privilegiado de construção/ determinação/ seleção dos diferentes saberes, e, em seu interior, o “ser professor”, para que se possa entender de forma mais ampla a constituição da disciplina escolar Língua Portuguesa no interior do contexto da Escola Normal de Diamantina.

Isso implica pensar as Escolas Normais, mais especificamente a Escola Normal de

Diamantina como um espaço privilegiado de seleção dos saberes, bem como de valorização dos conteúdos escolares, já que sua área de abrangência é bastante significativa no interior da Província de Minas, conforme demonstra o mapa da região. Dessa forma, pensar a profissão de professor nos interiores de Minas, implica pensar a extensão/ alcance de uma escola como a de Diamantina. Essa tinha sob sua responsabilidade uma área bastante grande como já se disse, portanto era essa Escola que ajudava a compor e a determinar, em grande parte, os currículos escolares. Nesse sentido, as seleções que tal escola fazia no que se relaciona aos conteúdos escolares, eram, de certa forma, determinantes em relação à permanência/ valorização de tais disciplinas, bem como em relação aos conteúdos escolares que deverão ser mais valorizados e ter continuidade no interior das escolas; já que a escola ao ensinar determinados conteúdos também os valoriza, segundo seus próprios critérios.

Assim, apresentaremos nos capítulos seguintes a visão que subsistia ao "ser professor" bem como a legislação que regulava a profissão docente, ao mesmo tempo, em que tentaremos evidenciar os reflexos de tais legislações em Diamantina, a partir da Escola Normal Oficial.

Capítulo 3: A Profissionalização Do Magistério

O Segundo Império, período ao qual se refere o presente trabalho, caracteriza-se por ser um período em que se percebe uma alteração na forma de se "encarar" a educação brasileira; talvez possa se afirmar que passa a existir uma maior preocupação com esse fator. Tal preocupação advém também de mudanças sociais vivenciadas pela sociedade da época.

Até a primeira metade do século XIX, a sociedade brasileira apresentava uma organização bem determinada, isto é, existiam os senhores de escravos, proprietários de terras, e/ou responsáveis pelo extrativismo mineral, sendo esses últimos oriundos, principalmente da Província de Minas Gerais, e os escravos. Ao final do século XIX, mais especificamente, 1880/ 1889, período de que se ocupa o trabalho, a sociedade tende a complexificação. Ao lado dos senhores de escravos e de negros ainda escravos, passam a compor a sociedade brasileira negros forros, profissionais liberais – advogados e médicos - e, de forma muito tímida, observa-se o surgimento de uma classe média incipiente, composta por trabalhadores livres, negros e brancos; homens brancos, que se ocupavam de trabalhos ligados ao funcionalismo público, de trabalhos ligados à construção de estradas de ferro, militares, dentre outros. Também se inicia, nesse período, a vinda de imigrantes estrangeiros, em busca de terras para o trabalho e a produção agrícola (cf. CHALHOUB 1986, PRADO JR., 1986, et al).

O Brasil convivia, ainda, com certo cientificismo e com um positivismo, localizado, especialmente, nas elites "doutoras", os médicos higienistas, que apregoavam a necessidade de estabelecer uma nação "mais limpa", já que higiene relacionava-se, de imediato, à saúde e ao progresso, relacionando-se, também, à civilidade que se buscava alcançar. Os higienistas terão forte influência para a construção dos grupos escolares, uma vez que os ambientes deverão ser limpos, ventilados e com mobiliário adequado, para que não provoquem lesões nas crianças que ficam sentadas, o que irá contribuir para a saúde daqueles que freqüentavam as instituições escolares (cf. FARIA FILHO, 2000).

Nesse contexto, "classes sociais[36]" diferenciadas e urbanização crescente contribuem para a complexificação social. Paralelamente, foi também, no Segundo Império, que foram gestadas as idéias republicanas; logo, idéias de estabelecimento de uma identidade nacional, de lutas abolicionistas, de busca de maior civilidade e de embranquecimento da população, vista como conseqüência "natural" da imigração, estavam no bojo do período de 1880 a 1889.

Nesse sentido, e demonstrando a maior complexidade das relações sociais, a vinda de imigrantes para o Brasil fazia acreditar que o embranquecimento da nação, resultado da natural miscigenação que daí adviria, também contribuiria para impor níveis mais elevados de civilidade. Ao mesmo tempo, em que se

[36] De acordo com SODRÉ (1982), embora o Brasil convivesse com uma sociedade escravocrata, aceita-se essa denominação dada a complexificação crescente com a qual o país convivia.

estabelecia uma sociedade com outras expectativas e outros níveis de exigência em relação à qualidade de vida ou mesmo em relação à educação (cf. FARIA FILHO, 2000 et al).

É nesse contexto que a educação vai ganhando novos contornos e passa a ser vista como uma possibilidade de implementação de noções de civilidade que contribuiriam para o progresso do país. Ao mesmo tempo, as diferentes classes sociais passam a exigir o acesso à escolarização; a urbanização crescente do país também passa a exigir um outro cidadão. E é exatamente esse "novo" cidadão que será objeto de "procura" e/ ou de formação por várias instituições, entre as quais as instituições escolares.

As diferentes classes sociais viam e reconheciam a necessidade de maior acesso à escolarização, passando a exigi-la, o que, conseqüentemente, implicará a abertura de escolas e de maior número de vagas. É importante ressaltar que a busca por processos educacionais formais é desenvolvida pelos vários grupos sociais, e pelas várias etnias, uma vez que mesmo os negros, livres ou não, de alguma forma, começarão a ter acesso a escolarização. As irmandades católicas (Irmandade das Mercês - da qual participavam os pardos, Irmandade do Rosário - dos negros) iniciarão, em seu interior, a alfabetização dessas etnias, com vistas a garantirem/ conquistarem direitos. (cf. GONÇALVES, 2000).

No Rio de Janeiro, por exemplo, tem-se notícia de uma solicitação vinda da parte do Senhor Pretextado dos Passos e Silva, acompanhado de abaixo-assinados dos pais, solicitando a abertura/ permanência de uma escola para meninos “pretos”.

Assim se pronunciava o abaixo-assinado:

> *Nós abaixo-assinados vendo que os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtém nas atuais aulas, instamos e pedimos ao ilustríssimo senhor Pretextato dos Passos e Silva, a fim de que o mesmo senhor incumbisse de ensinar nossos filhos contentando-nos com que eles soubessem ler alguma coisa desembaraçado, escrever quanto se pudesse ler, fazer as quatro espécies de conta, e alguma coisa de gramática. O dito senhor, anuindo ao nosso pedido, abriu em sua casa uma escola para a qual entraram nossos filhos e alguns tinham de entrar neste ano. Por cujo motivo nós lhe estamos muito obrigados e muito satisfeitos com seu ensino, moralidade e bom comportamento. Todos nós fazemos votos para que o mesmo senhor continue a dirigir a dita escola, porque só assim nossos filhos saberão alguma coisa, ainda que não seja com perfeição, ao menos melhor do que até agora.* (SILVA, 2000, p. 120-1)

As lutas pela escolarização vão se impondo paulatinamente. Resta, ainda, destacar que, se, principalmente, até a primeira metade do século XIX, o ensino das primeiras letras fazia-se, principalmente, no interior da família, é também a partir da segunda metade do século em estudo, que o Estado passa, de forma mais contundente, a chamar para si a responsabilidade da educação (cf. CUNHA, 2000).

Essa nova postura estatal em relação à educação irá introduzir no quadro educacional brasileiro alterações que guardam significação. A educação, desde o início da colonização até por volta dos anos de 1700, fez-se, no Brasil, essencialmente pela Igreja, principalmente pelos jesuítas. Além de ser exercida

por ordens religiosas, a educação tinha e continuará tendo a característica predominante de formação das elites do país. As escolas de ler, escrever e contar - denominadas Escolas de Primeiras Letras -, ao alfabetizarem os seus poucos alunos, preocupavam-se, demasiadamente, com o fato de que os aprendizes pudessem “recitar” o catecismo.

Nesse sentido, o ensino de leitura adotava uma perspectiva essencialmente religiosa e, somente em níveis mais elevados os aprendizes teriam possibilidade de fazer outras leituras. O ensino de leitura e o próprio currículo contemplavam a formação em uma perspectiva religiosa. Tanto isso é verdadeiro que disciplinas como História Sagrada, e/ou Princípios da Moral Cristã e da “Religião Oficial” - Católica- faziam parte da matriz curricular de escolas existentes no período, bem como compunham os currículos de qualquer nível de formação (VILLELA, 2000, p. 109), embora a laicização do ensino fosse uma “antiga” discussão, que se iniciara nos anos de 1700 com as reformas de Pombal.

A partir das reformas pombalinas, ocorre uma progressiva laicização do ensino; com a expulsão dos jesuítas do país, o Estado, forçosamente, teria que apresentar alternativas para o ensino público que apontassem uma outra configuração, isto é, que não necessariamente fossem dirigidas/ direcionadas por alguma ordem religiosa.

Dessa forma, esse mesmo Estado se vê “obrigado” a criar escolas leigas que venham suprir as demandas da população. (cf. PEREIRA. 1996)

Em relação, porém, ao ensino privado, a maioria das escolas continuou pertencendo a ordens religiosas, as quais praticamente até o início do século XX, perduram como referência de ensino. (cf. PEREIRA. 1996). Também é interessante lembrar que essas escolas particulares eram consideradas de melhor qualidade que as públicas, quer pelo público seleto que as freqüentava, quer pelo nível de exigência de formação que elas impunham aos seus alunos. Porém, tais escolas, por serem pagas, eram restritas a poucos.

Entretanto, se ocorreu, do ponto de vista da legislação, uma tendência a laicização, caso se observem os currículos, esses continuam contemplando a religiosidade, quer pela manutenção de disciplinas (mesmo que em caráter não obrigatório) como o “ensino religioso”, que buscava atender à formação religiosa, quer pela adoção de uma postura, em relação à formação dos alunos, pautada por princípios religiosos, independentemente das escolas serem leigas ou não. Pode-se dizer que mesmo durante o século XX a condução dos processos educacionais formais se pautou por princípios bastante ligados à religiosidade, quer pela maneira como se aplicavam ou não os castigos, quer pelas formas escolares de premiação, pela imposição de regras comportamentais, pela valorização da obediência, enfim, um conjunto de

atitudes que se conformava a partir do quadro social da época com base religiosa.

Mesmo na atualidade essa relação não desapareceu de todo, uma vez que ainda persiste, mesmo que de forma bastante diferenciada a disciplina escolar denominada “ensino religioso” ou “educação religiosa”[37], em praticamente todas as escolas brasileiras, e, pode-se chegar a inferir que além da questão disciplinar, os processos de formação ainda mantêm um conjunto de rituais que se assemelham, e muito, a rituais religiosos.

Mas voltemos a nossa atenção ao século XIX, período a que se refere o presente trabalho. Expulsos os jesuítas, a escola brasileira, agora, com tendências laicas, passa por um período de “ausência” de referência mais efetiva em termos de formas de desenvolvimento educacional, até o surgimento do Colégio Pedro II, que viria a se constituir como uma referência de escola no Brasil.

Porém, não se quer aqui dar a entender que tanto o movimento de escolarização, quanto o de laicização ocorreu linearmente, como talvez a escrita desse texto possa parecer sugerir. Ressalte-se que nenhum movimento histórico se dá de forma linear. Avanços e retrocessos, idas e vindas, compõem o cenário, de estrutura complexa e densa. São, portanto, vários os movimentos sociais, políticos e educacionais que interferem na construção de um outro

[37] Cf. artigo 33 da LDB 9394/96.

cenário educacional brasileiro; tais movimentos advêm, principalmente, de ações desenvolvidas pelas irmandades religiosas, pelos sindicatos de algumas poucas categorias de trabalhadores[38] que tentavam se organizar, e criarem processos de escolarização/ formação para o trabalho. Tais movimentos foram desencadeados pelos próprios negros, ou mesmo pela apresentação de leis e decretos que viriam à tona na Assembléia, essas últimas advindas ou não de pressões populares, em vários níveis.

Porém, embora se observem algumas modificações em relação às propostas educacionais, o que existe, de fato, é uma "multiplicidade de formas de ensinar e aprender" (VILLELA, 2000, p. 98). Nas áreas rurais, os senhores proprietários de terras geralmente mantinham uma escola freqüentada pelos filhos de fazendeiros, por agregados ou até mesmo por escravos.

Na zona urbana, as corporações, as irmandades religiosas, os mestres-escolas, preceptores e outras formas de ensino coexistiam e a escolha de uma ou outra forma, era, via de regra, determinada pelas condições econômicas das famílias que "mandavam" (ou não) seus filhos à escola, ou melhor, às escolas, dada a multiplicidade de estruturas de ensino. Ao mesmo tempo, as próprias famílias (aquelas que tinham condições para tanto) mantinham em seu interior professores particulares; ou quando as mães tinham condições (intelectuais) eram elas as responsáveis pelas primeiras lições a serem dadas para os filhos.

[38] Os construtores de estradas de ferro, categoria trabalhadora que teve uma organização forte no final do século XIX, início do século XX, foi uma das primeiras a formar os seus sindicatos e apresentar reivindicações em níveis diferenciados, tais como a aquisição de casas próprias, etc.

Além dessa diversidade de sistemas educacionais, internamente à escola, existiam, ainda, divergências em relação aos métodos de ensino. As discussões relativas à preponderância do método lancasteriano ou mútuo ainda não havia sido totalmente resolvida, o que provocava discussões entre os seus defensores, o que pode ajudar a materializar a dispersão em que se encontrava o ensino. Tal dispersão perduraria por algum tempo.

O século XIX marca, porém, de modo mais decisivo, um controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas no sentido de organizar um sistema de instrução primária. A nomeação de professores, o estabelecimento de concursos são tentativas de implementar algum tipo de organização ao cenário educacional; embora persistisse, ainda uma grande dispersão, convivia-se com tentativas cada vez mais claras e objetivas de regulamentação e controle por parte do Estado em relação às formas de aprendizagem. (cf. VASCONCELOS e MENDONÇA, 1996.)

Nesse sentido, o surgimento das Escolas Normais viria ao encontro dessa necessidade de escolarização e de controle estatal das formas de ensino e de aprendizagem.

Data do ano de 1827, a primeira Lei Geral de ensino no Brasil, que apontava os primeiros caminhos na tentativa de controle e unificação por parte do Estado das formas de ensino e de aprendizagem, inclusive com a adoção de uma

opção metodológica que consagra o método lancasteriano como sendo o melhor método de ensino e o determinando como sendo o ideal a ser usado em todas as escolas.

No ano de 1834, o Ato Adicional transferia para as Províncias a responsabilidade da formação do professor primário – o normalista – a partir do qual se poderia verificar uma maior unidade e clareza no estabelecimento de diretrizes escolares, bem como maior clareza em relação aos próprios métodos e as funções sociais da própria escola (cf. ALMEIDA, 1989)

A partir principalmente desse período é que se percebe no país de forma mais clara a construção/ estabelecimento de um discurso que lentamente buscaria estabelecer a educação para "todos". Explicitam-se, mais claramente, idéias relacionadas à formação de uma identidade nacional, e da necessidade de escolarização. Na verdade, percebe-se também que esse acesso à escolarização deixava transparecer a intencionalidade de controle por parte dos dirigentes em relação às camadas mais pobres da população. Ou no dizer de dirigentes do período, era necessário que se criasse o mínimo de civilidade para que se pudesse governar (VILLELA, 2000).

Portanto, fazia-se necessário, inclusive, controlar não apenas o acesso, mas também e principalmente o que seria ensinado e para quem seria ensinado. O estabelecimento de escolas viria possibilitar, nessa perspectiva, um maior

controle sobre a massa de pobres que aflorava nas zonas urbanas e objetivaria tornar o trabalho do Estado um pouco menos difícil, uma vez que, se não se tem um nível mínimo de instrução, a ingovernabilidade se instaura de forma mais abrupta.

Observe-se que os discursos da época apontam na direção de enfatizar a necessidade de escolarização para o "maior número" de pessoas. Observe-se a citação abaixo, retirada de VILLELA (2000), ao reproduzir a fala de um dos governantes do período:

> *Os dirigentes que assumem o poder nas várias províncias no período regencial, sintonizados com o pensamento iluminista que marcou fortemente as idéias pedagógicas da época, tanto na Europa quanto no novo continente, acreditavam de forma conveniente aos seus interesses que somente pela instrução se atingiria os estágios mais elevados da 'civilização'. Elegendo as nações européias como o modelo mais aperfeiçoado, entendiam que a falta de instrução do nosso povo era a causa da distância existente entre o Brasil e as nações civilizadas. Nesse sentido, discursava na Assembléia Legislativa da província fluminense, em 1845, seu vice-presidente: 'A nossa primeira necessidade é a instrução; não a instrução concentrada em poucos, senão derramada por todas as classes'. (p.103).*

Obvia-se, que as falas da época caminham na direção, como já se disse, de estabelecer e garantir a educação para "todos". Entretanto, há que se destacar que nem todos teriam acesso de fato, à educação, e mesmo que tivessem acesso nem todos teriam a mesma educação.

Nesse período, são claras as diferenças das propostas educacionais postas para as elites, para as mulheres, e para as classes mais pobres da sociedade. Meninos e meninas devem ter educação diferenciada. Os primeiros, responsáveis pelo sustento do lar, deveriam obter uma educação que lhes

facultasse a manutenção do mesmo, além disso, os meninos eram, na visão da época, detentores de um melhor raciocínio, logo poderiam estudar disciplinas/ conteúdos como geometria, álgebra e outras áreas de conhecimento da matemática, podendo alcançar níveis mais aprofundados de conhecimento em vários aspectos; às meninas era facultado na área de matemática apenas o domínio das quatro operações básicas; porém, em contrapartida, freqüentariam aulas de trabalhos manuais, culinária, trabalhos do lar e estudos sobre puericultura. Saberes, enfim, que as prepariam para o seu futuro papel, de mães e donas de casa. Esses conhecimentos faziam parte das proposições do papel do "ser mulher", em um período pré-republicano. (cf. MACEDO, CATANI, et al).

Isto implica dizer que, da mulher passa a ser esperado (ou passa-se a solicitar dela) um papel de formação de um "novo" cidadão. Ela, como mãe, deve preparar os filhos para serem cidadãos de uma outra nação que está sendo gestada. Portanto, a mulher deve ter alguns conhecimentos que lhe propiciem exercer a educação dos filhos.

Ao lado dessas diferenças propostas para os gêneros, existiam também diferenças nas matrizes curriculares direcionadas às diversas classes sociais. As elites, naturalmente, deveriam ter uma formação mais aprofundada em termos de conhecimentos científicos. As classes menos abastadas deveriam obter, no máximo, rudimentos de leitura, escrita e algum domínio do contar e

das quatro operações. Também nesse período de acordo com VILLELA (2000), GONÇALVES (2000), as várias irmandades religiosas e/ ou corporativas mantinham escolas de formação para o trabalho. Era nessas escolas que as classes menos abastadas aprendiam conhecimentos mínimos, necessários à sua sobrevivência e formação para o trabalho.

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NA COLÔNIA E NO SEGUNDO IMPÉRIO BRASILEIRO:

O Brasil colônia enfrentou contradições em relação ao desenvolvimento de processos educacionais formais, bem como a presença de espaços destinados à aquisição de livros e/ ou de material de leitura. Até o ano de 1790, havia 01 (UMA) livraria no Rio de Janeiro (ALMEIDA, 1989, p. 37). Somente com a vinda da família real para a colônia é que começou ou foi permitido o estabelecimento de livrarias e tipografias. O que se observa na Colônia é, pois, uma imensa massa de analfabetos e de pessoas com graus mínimos de instrução. E mesmo aqueles que "sabiam ler" tinham pouquíssimo acesso a materiais de leitura e/ ou informação; podendo-se, à primeira vista, deduzir que a instrução constituía-se como sendo experimentada por uma ínfima parcela da população.

Contrariamente, havia *professores régios (*nomeados pelo Rei) com alta credibilidade que ensinavam Latim, Grego, por exemplo, podendo-se inferir a partir de tal, a distância existente entre esse ensino que se fazia para um número mínimo de pessoas, isto é, a essas "aulas" as quais nem mesmo a

elite, de modo geral tinha acesso (cf. ALMEIDA:1989) e a maioria da população, composta por uma massa de analfabetos, e, quando muito, por pessoas que sabiam rudimentos de leitura e escrita. Dessa ausência de instrução, resultava a dificuldade em se encontrar pessoas que pudessem exercer profissões como caixeiro, guarda-livros; pois para o exercício desse tipo de profissão, eram exigidos, no mínimo, rudimentos de leitura, escrita e noções matemáticas.

Ao mesmo tempo, embora existisse no discurso das elites brasileiras da época a afirmação da necessidade de uma instrução para *todos*[39], de modo geral não se percebem ações que efetivem tais discursos.

A educação passará, pois a se constituir em uma questão do Estado; o que resultou na criação de impostos que pudessem subsidiá-la. Entretanto, como não havia um controle mais efetivo que os direcionasse realmente para a manutenção da educação, essa ação resultou inócua.

> *As escolas públicas a época da colônia, as poucas que existiam, eram mantidas com a ajuda de taxas locais sobre a carne, o sal, a aguardente, o vinagre e também outros objetos sem isenção especial. (*ALMEIDA, 1989, p. 37).

Esse quadro persiste na Colônia até que as reformas pombalinas, a partir da Lei de 10/11/1772, que entraria em vigor no ano seguinte (17/10/1773), criam o subsídio literário, que era um tipo de imposto cuja finalidade era financiar a educação primária brasileira. Uma vez publicada essa lei, a Municipalidade passou a recolher impostos sobre os mesmos produtos citados (carne, vinagre,

[39] A palavra "todos" tão freqüente nos discursos da época e, no presente trabalho, repetida várias vezes, deve ser pensada na perspectiva de uma sociedade escravocrata, em que "todos" estaria se referindo apenas àqueles que eram os cidadãos, ou seja, homens, livres e possuidores de bens.

etc) para que esses fundos subsidiassem as despesas com a educação primária nas várias localidades.

Porém, tal não irá funcionar tão bem quanto se previra, uma vez que não são raros os casos em que essas arrecadações serão desviadas para outros fins que não a educação primária.

Desvios à parte, essa situação permaneceu até o Decreto de 15 de Março de 1816, quando foi nomeado (assim como já existia em Portugal) o primeiro Diretor de estudos da época, o Visconde de Cairu, que se tornou o responsável pela redistribuição dos impostos recolhidos no Rio de Janeiro, assumindo também todas as outras responsabilidades de um diretor de estudos existente em Portugal, tais como: (i) cuidar do progresso de estudos dos alunos, (ii) enviar relatórios anuais ao Rei; (iii) zelar pelo estabelecimento de uma organização que eliminasse as controvérsias doutrinárias e outras no interior das escolas públicas; (iv) penalizar, se necessário, os professores sob sua responsabilidade; (v) uniformizar a doutrina a ser seguida pelos professores e alunos, evitando a existência de contradições, inclusive em relação à adoção de métodos de ensino, privilegiando o método lancasteriano[40].

Pode-se notar que na cidade do Rio de Janeiro, houve algum progresso (a partir da nomeação do Visconde), no que se refere ao emprego da arrecadação

[40]De acordo com BASTOS (1999), o método lancasteriano ou mútuo foi sistematizado por A. Bell e J. Lancaster. Neste a responsabilidade de ensinar é dividida entre o professor e monitores, visando uma "democratização das funções de ensinar". Tem como princípio a diversidade das faculdades, a desigualdade do progresso, de ritmos de compreensão e de aquisição. A escola é dividida em classes diferentes, considerando as disciplinas e o progresso e o grau de conhecimento dos alunos em relação a essas disciplinas. Assim, tais alunos são agrupados segundo esses critérios sem importar a questão da idade de cada um. Os alunos obedecendo a tal categorização participam então das mesmas atividades. O professor "rege" a classe de alunos e de monitores.

desse imposto e sua aplicação nas escolas públicas, porém, não se pode afirmar que o mesmo ocorrerá em todas as Províncias brasileiras. Em Minas Gerais, por exemplo, o "subsídio literário" não chega a ocasionar transformações significativas em relação às questões educacionais, pois, a falta de fiscalização possibilita a existência freqüente de desvios de verbas, (cf. ALMEIDA, 1989) como se procurará demonstrar na segunda parte desse capítulo.

Em relação à carreira do magistério, existiam algumas regulamentações. Em 10 de dezembro de 1845, foi publicado um Decreto que determinava as condições de concurso para as vagas de Institutores[41] para o município da capital. Uma lei de 18 de setembro do mesmo ano autorizara o governo a criar Adjuntos[42] aos Institutores da mesma cidade, e a fazer as despesas necessárias para o aluguel e o material das escolas.

Ainda, tais medidas (cf. ALMEIDA,1989, p. 81), continuam a não surtir a eficiência desejada. A ausência de fiscalização persiste, deixando entrever uma grande desorganização no sistema de ensino e uma ausência de um plano maior que dê conta de estabelecer uma coerência mínima para os projetos educacionais do Imperador e das elites da época.

[41] Cf. ALMEIDA (1989), diz-se Institutores dos professores nomeados pelo Imperador. Trata-se de uma apropriação traduzida do termo francês "instituteur" cujo conceito se relaciona com a "instituição" da nação francesa no que concernia à instrução pública nas escolas.

[42] Adjuntos: De acordo com ALMEIDA (idem) eram uma espécie de monitores remunerados, escolhidos entre os alunos com mais de doze anos de idade, capazes de seguir os exames anuais e demonstrando disposição para o ensino. Os filhos de Institutores e os alunos pobres deviam ser preferidos, em iguais condições.

De modo geral, observa-se que a legislação que rege o ensino, resultante do "Ato Adicional de 1834" apresenta uma discussão que recai muito mais sobre a questão da descentralização do ensino, isto é, sobre o papel das Províncias que necessariamente sobre a construção de diretrizes gerais do ensino brasileiro.

Esse Ato traz, ainda, uma vasta discussão sobre a criação de universidades brasileiras, ficando decisões acerca do ensino de "primeiras letras" e ensino secundário deixadas de lado; e, no dizer de SUCUPIRA (2001)[43], as discussões que poderiam impor algum tipo de inovação/ organização educacional são "esquecidas".

Isso implica dizer que não existia, por parte das elites brasileiras, uma preocupação efetiva em relação à educação das massas. Os discursos proferidos, eivados de uma linguagem que apregoava a educação "derramada por todas as classes", não passavam de mera retórica, não se constituindo essa a preocupação das elites brasileiras. Ou mesmo o sentido que se dá à palavra todos nesse contexto, refere-se apenas àqueles que são cidadãos, excluindo-se, pois, uma grande parcela da população (negros, mulheres e pobres principalmente). O que se pode observar é, no máximo, uma preocupação com o controle, revelado, dentre outros fatores, na centralização das decisões a serem tomadas em relação às questões educacionais.

[43] SUCUPIRA, Newton. "O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da Educação". In: "*A Educação nas Constituintes Brasileiras"*. FÁVERO, Osmar (org.) Campinas, SP, Ed. Autores Associados, 2001, Col. Memória da Educação.

Essa centralização pode estar relacionada também, à concepção vigente de cidadania no período em estudo; pois nem todos eram considerados cidadãos. Em uma sociedade escravocrata, altamente conservadora, a igualdade e a fraternidade são ideais que apresentam diferentes interpretações. Se "todos são iguais", cabe que se redefina, nesse quadro social, a quem estaria se referindo o uso de tal pronome. Na verdade, ao se dizer "todos" essa aparente totalidade é excludente, uma vez que dessa totalidade não participariam os escravos (negros), as mulheres, e até mesmo os homens brancos e livres devem ter participações diferenciadas, cabendo a cada um uma "função" diversa.

Portanto, para a manutenção do *"status quo"* social, há que se controlar quem poderia ou não participar de processos educacionais formais, bem como o quê seria estudado pelos diversos segmentos, como mulheres, homens livres, mulatos, e, até mesmo pela elite. Os negros escravos, a esses não se permitia nem mesmo o simples acesso à escola, como se afirmou anteriormente, uma vez que eles não eram considerados cidadãos, porém, coisas, "objetos semoventes que tinham um "dono".

Finalmente, há que se observar que a Corte ao entregar às Províncias a responsabilidade pela educação primária, não as financia o que resulta em um quadro educacional bastante caótico.

O MESTRE-ESCOLA E O NORMALISTA:

É comum encontrar em obras da literatura ficcional brasileira relatos de escritores que dão a conhecer as diferentes práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas em diferentes períodos históricos.

VILLELA (2000), citando MACEDO traz à tona exemplificações do cotidiano escolar e como era visto e sentido pela sociedade o mestre-escola:

> *Este era um homem todo em proporções inifinitesimais, baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, excessivamente calvo; usava de óculos, tinha pretensões de latinista, e dava bolos nos discípulos por dá cá aquela palha. Por isso era um dos mais acreditados da cidade.(....) (*MACEDO, "Memórias de um Sargento de Milícias", citado por VILLELA, 2000, p. 98).

Caso se observe nesse trecho a presença dos adjetivos e/ou das formas de adjetivação do mestre-escola, percebe-se imediatamente a presença de diminutivos, com a função superlativa (baixinho, magrinho, carinha), isto é, a descrição traz palavras em grau diminutivo com o objetivo de intensificar as características do mestre. Apresenta-se o mestre de forma caricatural, ao mesmo tempo, que se deixa entrever uma figura contraditória. Embora sendo um "homem de proporções infinitesimais", possui uma "carinha, é magrinho..." constituindo-se, ao mesmo tempo, como alguém que está sempre pronto a castigar com a palmatória seus "discípulos", detentor, pois, de uma grande "força" interna, o que se contrapõe à descrição física apresentada.

A possível rigidez da educação e a presença de castigos corporais são

elementos constantes que não causam, de forma alguma, estranheza na população da época, ao contrário, tais elementos são parte do "ofício", do ser mestre, e a intensificação desses castigos emprestam maior credibilidade àquele que os pratica, sendo a sua adoção considerada sinônimo de eficiência.

A literatura brasileira é generosa na produção de obras que comprovam a existência de práticas educacionais que reforçam o exemplo acima[44]. A presença de castigos, de certo despotismo do mestre, o autoritarismo são retratados como práticas comuns e freqüentes nas escolas brasileiras. Tais práticas, se hoje podem causar estranheza, provavelmente estão relacionadas à estrutura social da época - também essa rígida, autoritária, desigual.

Mas quem eram os mestres-escolas? Quem lhes pagava? E onde funcionavam as aulas, já que os grupos escolares só serão construídos (em Minas Gerais, principalmente) ao final do século XIX, início do XX, praticamente depois da República?

Para o entendimento dessa questão faz-se necessária, novamente, a retomada de algumas leis e decretos que, embora muitos deles não tenham saído do papel, não se efetivando na prática, deixam entrever expectativas e ideais postos para a questão educacional.

O mestre-escola, no século XIX, é responsável, praticamente, por todo o

[44] RAMOS, Graciliano. "Infância"; NAVA, Pedro. "Balão cativo"; DRUMMOND, Carlos. "Aula de Português". Dentre outros.

funcionamento e manutenção da escola em que atuava. As aulas, funcionando em sua própria casa ou em casa alugada pelo Estado para esse fim, eram de responsabilidade do mestre. Além das aulas ele era responsável ainda pela locação da casa (mesmo que não fosse ele a arcar com essas despesas já que o Estado era responsável pelo pagamento), pela limpeza da sala, pela conservação da mesma, pela disciplina dos alunos e, finalmente, pela aprendizagem.

A partir principalmente da segunda metade do século XIX, tenta-se dar ao sistema educacional uma organização mínima. As então Províncias encontravam-se subdivididas em "círculos", denominados "círculos literários" (cf. KRÜGER, 1959), isto é, encontravam-se subdividas em "pequenas" regiões que agrupavam alguns municípios (vilas e/ ou distritos). Esses círculos eram observados e acompanhados pelos denominados Delegados ou Inspetores de Instrução que tinham sob sua responsabilidade várias escolas de diferentes municípios.

Esses Delegados tinham um Suplente sendo ambos nomeados pelo poder central. Eram, porém, os "titulares" os responsáveis pela expedição de relatórios oficiais que buscavam avaliar os trabalhos desenvolvidos pelos mestres em relação à aprendizagem dos alunos, em relação também à prestação de contas (pagamento de aluguéis), enfim em relação ao funcionamento da escola como um todo, tanto do ponto de vista pedagógico,

quanto do ponto de vista "administrativo". (cf. ALMEIDA, 1989, KRÜGER, 1959). A Província de Minas Gerais, por exemplo, segundo KRÜGER (1959), era dividida em 15 círculos[45]; cada um sob a responsabilidade de um Delegado, que, periodicamente, era responsável por fazer visitas aos mestres, cuja finalidade era o acompanhamento e avaliação do funcionamento de tais escolas.

Esses Delegados eram nomeados pelo governador da Província, constituindo-se, portanto, como cargos políticos, exercendo várias funções, tais como admitir, demitir, nomear substitutos, suspender professores, nomear visitadores, dentre outras; esses Delegados eram os responsáveis pela fiscalização das escolas nas diversas Províncias. A eles cabia, ainda, a apresentação de relatórios acerca das diversas situações escolares encontradas. Seus relatórios constituem importante fonte documental que permitem a reconstrução do tipo de serviço prestado, as intencionalidades dos diferentes atores, ao mesmo tempo em que se pode perceber, a partir da leitura de tais relatórios a real situação dos serviços prestados.

Segundo as informações desses Delegados, várias eram as visitas que não podiam ser realizadas, já que as verbas destinadas às viagens eram poucas, logo, existem relatórios justificando a ausência de viagens; além disso, quando conseguiam realizar as visitas, os relatórios trazem um quadro bastante caótico: as condições das escolas eram precárias e a formação do mestre-

[45] Diamantina era o 15º Círculo Literário (cf. KRÜGER, 1959).

escola deixava muito a desejar, já que o próprio mestre, muitas vezes, era simplesmente alguém com um pouco mais de instrução de que os alunos sob sua responsabilidade.

São, pois, comuns as denúncias percebidas nos relatórios desses Delegados, tais como a ineficiência do ensino, a falta de leitura pelos alunos, o despreparo do professor, assumindo tais documentos um tom freqüente de denúncia.

Observe-se a citação abaixo, retirada de KRÜGER (1959), que apresenta um trecho de um relatório expedido pelo Diretor Geral de Instrução Pública Firmino Antônio de Sousa Júnior, ao então Presidente da Província, Dr. Elias Pinto de Carvalho, datado de 09 de outubro de 1867, em que são apontados vários problemas em relação ao ensino elementar, dos quais se destaca "*a insuficiência do ensino"* nessa parte do relatório, o redator afirma que não era suficiente o fato de se determinarem as matérias que deveriam ser ensinadas, uma vez que acreditava ser função da educação da época, a formação integral do cidadão a fim de prepará-lo para qualquer carreira que ele desejasse seguir. Assim, afirma o redator:

> *(...) a instrução primária é incompleta, desde que não compreende o ensino de língua nacional e que mal avisado andou o legislador quando na Lei 1064 proscreveu este ensino das escolas da província e limitou o do cálculo às quatro operações fundamentais da Aritmética, sendo como é, incontestável que as necessidades da vida civil exigem esta matéria mais alguns conhecimentos. E cumpre notar que a Lei 1064 foi a este respeito um verdadeiro regresso, pois que, já em 1835 em virtude da lei n.º 13 modificada em 1837 pela lei n.º 62, dava-se em nossas escolas o ensino de língua nacional e da Aritmética até proporções.* (KRÜGER, 1959, p. 96. grifos meus)

Como se pode perceber na citação acima, há um desejo de que a Língua Portuguesa (ou Língua Nacional) se torne uma disciplina da matriz curricular, uma vez que o relator diz textualmente que a incompletude da instrução primária se devia ao fato de que (...) *desde que não compreende o ensino de língua nacional" (...).*

Além disso, o relatório continua afirmando que*, "se a lei já é em si incompleta, mais incompleto é o ensino que se ministra nas escolas. A maioria dos professores limita-se a ensinar a ler e a escrever e pouquíssimas noções de cálculo; como os métodos mais modernos de ensino são desconhecidos desses professores* (pois muitos ainda estão sendo construídos), *ao sair da escola o aluno mal sabe assinar o nome e a leitura que deveria ser trabalhada de forma a despertar-lhe o prazer"*[46] tem uma forma de ensino tão ineficiente que esse aluno é incapaz de realizar tal tarefa e acaba por se afastar da primeira. Assim, o ensino ministrado demonstra pouca praticidade na vida das pessoas que freqüentam a escola. (cf. KRÜGER, op.cit.).

Esse relatório é bastante interessante, pois apresenta uma visão sobre a educação como algo que possa vir a ter alguma aplicabilidade prática "*(...) e limitou o do cálculo às quatro operações fundamentais da Aritmética, sendo como é, incontestável que as necessidades da vida civil exigem esta matéria mais alguns conhecimentos"*. Pode-se cogitar, embora não se tenham elementos suficientes para tal análise, se o autor do relatório estaria falando de algum tipo de formação para o trabalho ou se de uma contextualização de conhecimentos.

[46] Observe-se que as discussões sobre a questão da necessidade de leitura como fruição datam do século XIX e não necessariamente são colocações recentes em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Embora, creio, que com focos diferenciados, a necessidade desse tipo de leitura já é apontada nesse relatório.

Além disso, percebe-se também uma preocupação com a questão da formação de professores. Tal fato é interessante caso se atente para a data do relatório, **1867!** Logo, já se percebe uma preocupação com a formação de professores, fato que, embora discutido desde a primeira metade do século XIX, não havia ainda se efetivado.

Finalmente, o autor desse relatório reforça uma discussão já bastante freqüente, isto é, a necessidade de padronização do currículo e dos métodos de ensino, uma vez que apresenta questionamentos em relação às matérias a serem estudadas, bem como questiona acerca da profundidade com que essas disciplinas/ matérias são estudadas na escola elementar.

Talvez o redator, de alguma forma, pretendesse apontar (reforçar) em seu discurso a necessidade de formação de professores a partir da criação das Escolas Normais, que começam a surgir no Brasil por volta dos anos de 1830/1840. No Rio de Janeiro, a Escola Normal data de 1835, e, em Minas Gerais a primeira Escola Normal, a de Ouro Preto, capital da Província, foi estabelecida em 1840, cinco anos depois de ter sido criada[47] sendo essas as primeiras do Brasil.

Ao lado, porém da promulgação de leis e decretos que tentam normatizar a criação de escolas e regulamentar o ensino, contrariamente, o que se percebe, de fato, é uma grande desorganização no sistema público de ensino no Brasil.

[47] Cf. ROSA, Walquíria Miranda. Dissertação de Mestrado. "Instrução Pública e Profissão docente em Minas Gerais (1825-1852)"

Existe uma multiplicidade de formas de ensinar, dispersas pelas Províncias, tais como a existência de preceptores, a existência de mestres-escolas, professores leigos em sala de aula, aulas avulsas, e ainda a transição entre esses momentos educacionais completamente dispersos e as primeiras tentativas de organização e de criação de um sistema público de instrução, com um nível mínimo de organização e controle estatal, inclusive com tentativas de implementação de um único método de estudo - o lancasteriano.

Os prenúncios da República trazem em seu bojo esse discurso de controle da educação por parte do Estado, principalmente da educação das crianças.

Com a criação e implementação das Escolas Normais, configura-se, paulatinamente, uma outra concepção de educação, com uma preocupação mais técnica, mais formal. A educação passa a ser um requisito que contribuirá para a formação de um novo cidadão, mais civilizado, mais culto, mais fácil, enfim, de ser governado. E é nesse sentido que as Escolas Normais ganham relevância, uma vez que serão cooptadas para a construção desse novo cidadão. Às Escolas Normais caberia a função de formar os professores que por sua vez, seriam os responsáveis pela formação das novas gerações, sendo assim, o papel que se atribui ao professor é fundamental, uma vez que será a partir de sua competência que se estabelecerá o novo, isto é, ao professor caberia a dupla função, a de ensinar e, ao ensinar formar um outro cidadão, mais culto, mais civilizado, apto enfim, para conviver com os novos tempos, os

novos ideais (inclusive os ideais republicanos: de "igualdade[48]", fraternidade e liberdade).

Paralelamente, caberia, pois, às Escolas Normais a função de "homogeneização" do ensino, passando a exercer o controle estatal, transformando os antigos mestres-escolas em funcionários do estado; paulatinamente, a figura do mestre-escola tende, cada vez mais, ao desaparecimento, e será, em um futuro não tão distante, substituída pela figura do normalista.

[48] Deve-se relativizar o significado de igualdade, pois se convive, nesse período, com um Estado escravagista, portanto igualdade entre aqueles que são oriundos de uma elite, ou seja, igualdade entre "aqueles que são iguais".

Capítulo 4: Bases Legais para a formação de Professores

O presente capítulo está organizado em dois momentos: (i) um primeiro, em que se apresentam as bases legais de construção, em nível geral, da história da educação no país e na Província de Minas Gerais, isto é, que conjunto de leis, regulamentos e decretos ditavam as regras para o funcionamento das escolas; e, (ii) um segundo momento, em que, paralelamente, a essa literatura e legislação, confronta-se a realidade expressa nos documentos da Escola Normal de Diamantina. Há que se observar que, em várias partes desse capítulo, os dois momentos se fundem, na tentativa de se buscar o entendimento do cotidiano da escola em relação às proposições da Província mineira, de modo mais geral.

O século XIX, conforme se disse anteriormente, convive tanto com a complexificação social, quanto com um crescimento de tendências laicizantes do ensino. Da complexidade dos fatos vivenciados, resulta a necessidade de serem estabelecidas leis, portarias, regulamentos, visando emprestar à educação, alguma ordem, e, ao mesmo tempo, possibilitar a efetivação de uma educação que alcançasse o maior número de pessoas. Embora os grupos sociais apresentassem divergências, inclusive conceituais, em relação à educação, bem como ao tipo de educação que seria oferecido aos brasileiros da época, é inegável que esse era um desejo presente na maioria da sociedade da época.

Pode ser visto como mera tautologia a repetição de que todos os homens públicos da época mostravam-se extremamente favoráveis à efetivação de uma educação para o povo, independentemente de seus ideais políticos; haja vista a série de discursos pronunciados em relação à educação das massas; embora pudessem, obviamente, adotar perspectivas e crenças diferenciadas; todos concordavam sobre a necessidade de educação básica, quer para emprestar "civilidade" ao povo (VILLELA, 2000), quer para contribuir para o progresso do país.

> *(...) dos três ramos da instrução pública, o ensino primário é, sem dúvida, o que mais nos deve interessar, porque se ele é condição essencial dos dois outros, destina-se ao mesmo tempo à maioria da população.*
> *A constituição a garante a todos os cidadãos. O esforço feito pelo legislador e pelo Governo para distribuir convenientemente a instrução primária a todas as classes da sociedade não é outra coisa que a realização de uma promessa solene feita no momento em que o Estado se formava e onde se assentavam as bases de nossa organização política.* (In: ALMEIDA, José Ricardo Pires. História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889) Tr. CHIZZOTTI, Antônio. p. 116).[49]

O trecho acima se refere a uma citação das palavras do Ministro do Império, Conselheiro Paulino José Soares de Souza em pronunciamento de 1869 (cf.op. cit.); pronunciamentos desse mesmo tom são apresentados também em VILLELA (2000), citando discursos de outras autoridades da época. Logo, a idéia de que a instrução deveria permear todas as classes estava colocada no imaginário da sociedade.

É bem verdade, que os ideais colocados para a educação diferenciavam-se enquanto objetivos e metas, mas é fato inegável a necessidade de sua existência e da facilitação a seu acesso. Resta que se faça, então, parafraseando VILLELA

[49] Há, na citação, uma referência ao Artigo 179 da Constituição de 1824.

(2005), a questão: se existia esse consenso por que a educação não acontecia como colocada nos papéis e na quantidade de projetos e leis que se apresentavam? Por que era tão precária a Instrução Pública, persistindo a existência de um grande número de analfabetos no país? Enfim, quem deveria ser educado, como seria educado e por que, se a maioria da população era composta por analfabetos?

É em RAZZINI (2000, p. 25), que se encontram os seguintes dados e informações acerca da população alfabetizada ou não do país:

População brasileira	**1872**	**1890**	1900	1920	1940	1950
Sabem ler e escrever % sobre o total de hab. considerados	**1.564.481** **16 %**	**2.120.559** **15 %**	4.448.681 25 %	7.493.357 24 %	10.379.990 44 %	14.916.779 49 %
Não sabem ler e escrever	**8.365.997**	**12.213.356**	12.989.753	23.142.248	13.269.381	15.272.632
Total de habitantes de 15 anos e mais	-	-	-	-	23.649.371	30.189.411
Total de habitantes de todas as idades	**9.930.478**	**14.333.915**	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397

Obs.: Os censos de 1940 e 1950 consideraram o grau de instrução da população de "15 anos ou mais". (negritos meus)

RAZZINI, a partir dos dados dos censos de 1872/ 1890, evidencia a relação estabelecida pela população brasileira em relação às práticas de leitura e escrita: a população consistia em uma massa analfabeta, cujo distanciamento em relação à escola era evidente. Entretanto, cabe que se questione: a quem era destinado o acesso à escola? Nos anos em estudo a população era composta de cativos e esses não eram considerados cidadãos, portanto não teriam direito (necessidade) de freqüentar as escolas (poucas) que existiam.

É ainda em VILLELA (2005), que se encontram alguns indícios que nos ajudam a entender as possíveis "respostas" às questões colocadas. Essa autora coloca questões fundamentais, em relação ao processo de constituição da formação docente no século XIX. A esse respeito afirma a autora que a construção da profissão docente se deu de "forma artesanal", isto é, as Escolas Normais inauguradas no país, não tiveram em seu percurso inicial, continuidade. Isto é, intercalavam períodos de funcionamento com períodos em que eram fechadas, deixando de funcionar, quer por falta de professores adequados para lecionarem, quer por outras questões, o que acabou por emprestar ao seu funcionamento um caráter "amadorístico", isto é, a sua descontinuidade acabou por provocar certa descrença em sua produção.

Paralelamente, o país convive, mesmo na segunda metade do século XIX, período de que se ocupa esse trabalho, com um sistema educacional ainda bastante centralizador, que embora sob a responsabilidade das Províncias em sua forma de organização, detém, uma grande dependência do poder central da Província.

A coroa e os homens do Império viam na centralização do ensino uma necessidade, pois, *(...) "o poder central não consentirá jamais, sob pena de suicidar-se e de conduzir a nação à anarquia, que a instrução fique sem direção central nem controle, que seja livre na acepção plena da palavra." (*PIRES. op.cit. p. 51.grifos meus). O processo de centralização (em termos provinciais) aliado às dificuldades de comunicação, as grandes distâncias que dificultavam o acesso aos centros maiores, nesse caso, a Ouro Preto/ Rio de Janeiro, tudo isso acaba por

dificultar e ampliar o distanciamento entre propostas e ações efetivas que pudessem minorar/ sanar os problemas educacionais específicos vividos em cada província.

> *A estatística oficial de 1832 elenca, em todo o Império, 162 escolas de meninos e 18 de meninas; a maioria delas estabelecidas no município e na Província do Rio de Janeiro, também constata-se a existência de escolas nas províncias da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Pará, Mato Grosso, Goiás e S. Pedro do Rio Grande do Sul(...)*(cf.:ALMEIDA, p.61, op. cit.)

Como se pode observar se, por um lado, existe uma dificuldade de implementação de outros ideais educacionais, por outro, havia ainda um reduzido número de escolas no país, sendo que em várias delas, os professores se encontravam vacantes por falta de alunos, o que demonstra um paradoxo em um povo cuja maioria é analfabeta, e cujos governantes clamam pela existência de uma educação básica *"derramada por todas as classes"* (VILLELA, 2000).

A educação feminina também contribuía para o agravamento de um quadro caótico em relação à educação popular, uma vez que, segundo ALMEIDA (1989), *"não era de agradável aos pais deixarem suas filhas estudarem"*, uma vez que ainda acreditavam que a educação da mulher deveria se limitar aos serviços domésticos e à costura; basta dizer que em todo o país havia apenas 18 escolas para meninas funcionando efetivamente em 1832. (idem, p. 61).

Além de todos os obstáculos apresentados, a nação convivia com a dificuldade de formar seus professores e formá-los com competência para o exercício do

magistério. Os baixos salários, a falta de condições físicas das escolas, ou a existência de um espaço físico especificamente construído ou destinado ao funcionamento das aulas, a quase inexistência de mobiliário específico, os constantes atrasos nos pagamentos dos aluguéis das casas que serviam como escolas, tudo isso contribuía para a não efetivação de uma instrução primária e secundária que fosse aquela "sonhada" pelos governantes e pela sociedade de modo geral.

Todos esses elementos aliados à questão da centralização educacional geram um clima pouco propício ao aparecimento/ continuidade de processos educativos mais competentes e mais efetivos. A existência de uma visão administrativa centralizadora perdura desde a Constituição de 1824 passando pela lei de 15/10/1827, até a promulgação do Ato Adicional de 1834. Esse fato inaugura uma outra etapa em relação à educação.

Uma das discussões que estão no bojo desses "novos tempos" é a tentativa de estabelecimento do Império como uma monarquia federativa. Sub-repticiamente, pode-se dizer, que havia uma intencionalidade em se constituir uma república cujo chefe maior fosse o Imperador (cf. SUCUPIRA, 2001). O Senado da época, de caráter conservador, rejeitou a maioria das idéias propostas e do projeto original daquele que viria a se constituir como o Ato Adicional de 1834, pouco ou quase nada restou; porém, ele seria promulgado e a 21 de agosto, incorporado como Ato Adicional à Constituição do Império.

Embora com as várias modificações sofridas, o Ato de 1834 garantiu um pouco

mais de autonomia às Províncias em relação às questões educacionais. Na verdade, alguns resquícios do federalismo americano, acabaram subsistindo nele[50].

Em 1834, atribuiu-se a educação primária às Províncias. Essas detinham poderes para gerir suas escolas primárias e também as secundárias. Tal atitude política "copiada" dos EUA, não encontrará na sociedade brasileira aceitação suficiente, resultante de uma mentalidade, que a fizesse funcionar efetivamente (cf. SUCUPIRA, op. cit.) O protestantismo americano contribuiria para a formação de uma mentalidade bastante diferente da brasileira, no sentido de que naquela sociedade, principalmente as suas elites, estariam mais aptas a contribuírem e pensarem coletivamente. De certa forma, as elites americanas contribuíram/ responsabilizaram-se pela ampliação do acesso à educação naquele país, colocando ênfase na participação das comunidades locais. (ibidem ibidem)

O Brasil, contrariamente aos EUA, estava pouco preparado para pensar em "bens" de caráter mais coletivo. O país herdara da coroa portuguesa uma tradição fortemente centralizadora e a alteração dessa lógica não seria simples.

Basta lembrar que *(*cf. SUCUPIRA, 2001), na Colônia, um simples pedido de licença e/ ou afastamento de um professor régio era autorizado pelo Conselho Ultramarino, logo as alterações em relação a tais práticas não seriam alcançadas facilmente. A centralização constituía-se, pode-se dizer, como um

[50]No Federalismo, cabe aos estados, enquanto pólos de poder, serem responsáveis por determinadas funções, mantida a existência de um poder central. SUCUPIRA, 2001.

"habitus[51]" na mentalidade brasileira que exigia mais que um "simples" ato para a sua alteração.

Esse Ato sofreu críticas por parte de juristas, políticos, educadores que atribuíam a ele a possível perda de unidade educacional no país, bem como o acusavam de apresentar um caráter privatista (cf. SUCUPIRA, id. Ibidem). Além disso, a sua redação apresentava possibilidades diferenciadas de interpretação e a Assembléia não teve o "cuidado" de apresentar nenhuma portaria e/ ou adendo que elucidasse as disposições nele colocadas. A preocupação era muito mais com o ensino da e para as elites no que concerne à educação superior do que com a educação das massas ou com a educação hoje denominada básica; embora, paradoxalmente, os discursos desenvolvidos pelos políticos da época, apresentassem-na como uma necessidade de colocar o país no mesmo nível dos países mais adiantados e/ ou de trazer mais "civilidade" à massa ignara.

De acordo com SUCUPIRA (2001):

> *Numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, num Estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a "construção da ordem, a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico. (p.67)".*

Apesar de não possibilitar a efetivação de alterações mais profundas no quadro educacional brasileiro, o Ato Adicional trouxe alguma contribuição.

[51] Cf. BOURDIEU, 1982.

Indubitavelmente, a partir de sua promulgação, houve a possibilidade de as Províncias legislarem acerca de sua educação. Vale ressaltar que, se por um lado, o Ato Adicional garantiu o início de um processo de descentralização, o que pode ter sido vantajoso, por outro, o governo federal não garantiu nenhum subsídio às Províncias para que a educação básica pudesse se efetivar de forma mais eficaz.

A esse respeito (construção de uma escola para "todos"), os debates ainda se prolongariam por muitas décadas. Alguns projetos chegaram a apresentar grandes contribuições, outros com sugestões de menor monta, porém, a sociedade talvez ainda não estivesse preparada para a implementação de uma proposta mais "séria" e aprofundada em relação à educação. Somente na segunda metade do século XIX é que se poderá perceber, minimamente, algum "avanço" na questão educacional brasileira.

Nesse período, as discussões sobre a necessidade de formação de professores ganham mais adeptos, além de apresentar um quadro educacional mais delineado e bem mais claro para a nação brasileira.

É fundamental a contribuição que Leôncio de Carvalho apresenta em seu Decreto de Nº. 7.247, de 1879[52], onde se percebe uma proposta mais clara e mais palpável em relação ao quadro educacional brasileiro.

Dentre as proposições apresentadas nesse Decreto vale a pena destacar:

[52] A síntese apresentada está baseada em MACHADO, Maria Cristina Gomes. In:"O decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate- A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX".

- O ensino livre e a livre freqüência: o ensino livre garantiria uma maior concorrência facilitando ao aluno o acesso a níveis diferenciados de escolaridade. Nesse sentido, havia a proposição de uma fiscalização oficial, que garantiria condições de higiene, nível e qualidade de ensino e de aprendizagem, e funcionamento das escolas a serem freqüentadas pelos alunos. Haveria, ainda, a obrigatoriedade por parte dos professores de prestarem todas as informações necessárias sempre que solicitados;

- Em relação aos negros escravos ou não, não colocava esse Decreto nenhum impedimento à sua participação nas escolas;

- A educação mantinha o seu caráter obrigatório dos sete aos quatorze anos, para ambos os sexos, para tanto, fazia-se necessário o aumento do número de vagas e a abertura de novas escolas;

- O ensino poderia, ainda, ser ministrado em escola particular, com preceptores, ou em escolas públicas. Ficavam, porém, dispensados da obrigatoriedade os alunos que morassem a uma distância maior de um quilômetro e meio, no caso de meninos, e um quilômetro no caso de meninas, devendo ser essas escolas subsidiadas;

- O desrespeito à obrigatoriedade do ensino submetia os “infratores” (pais ou responsáveis) à multa;

- Ao governo caberia prover os alunos pobres com livros, materiais

necessários e uniformes;

- O ensino nas escolas primárias se dividiria em dois graus (primeiro e segundo) com duração total de quatro anos;
- O ensino religioso não era obrigatório, mas poderia ser oferecido e os alunos não católicos não eram obrigados a participarem dessas aulas;
- Existência da co-educação dos sexos até a idade de dez anos;
- Criação de jardins de infância para crianças de três a sete anos de idade;
- Criação de bibliotecas e museus no interior das escolas;
- Criação de caixas escolares em cada município para receber donativos que garantissem o funcionamento da estrutura proposta.

Basicamente, eram esses os aspetos principais, e que interessam à realização desse trabalho, que Leôncio de Carvalho apresentava em seu Decreto. A maior contribuição talvez desse Decreto relaciona-se ao fato de que ele nos possibilita perceber alguns fatos como a precariedade e a escassez das escolas, no que se refere à sua estrutura organizacional nas diferentes Províncias, bem como a necessidade de certa uniformização do ensino, já que eram elas que legislavam em relação às questões educacionais, sendo que cada uma estabelecia uma legislação diferenciada, o que poderia ampliar o

caos em que se encontrava a educação brasileira.

Porém, embora tenham sido importantes as suas contribuições, as propostas por ele apresentadas, em sua maioria, não se efetivaram e várias delas foram engavetadas.

Contribuições significativas continuaram a ser apresentadas. Rui Barbosa foi uma importante figura que contribuiu para as questões educacionais brasileiras. Consiste quase uma tautologia dizer da importância e das suas contribuições apresentadas em sua "Reforma do Ensino Secundário e Superior". Exatamente por já ter sido alvo de amplos e aprofundados estudos, não nos deteremos sobre as suas proposições de modo detalhado. Entretanto, é importante ressaltar que uma das grandes contribuições apresentadas em seus documentos, evidentemente, relaciona-se ao fato de que ele traz o delineamento de um quadro bastante significativo da educação brasileira da época, uma vez que apresenta dados e um "retrato" bastante fiel da situação educacional nas Províncias brasileiras, apresentando significativas comparações entre elas, bem como com a situação do Brasil em relação a outros países.

Buscaremos, contudo, apresentar uma discussão mais específica sobre as suas idéias que se compatibilizam com a pesquisa ora apresentada.

Vale destacar, assim como fizemos com o Decreto Leôncio de Carvalho, de 1879, apenas alguns pontos relevantes para a construção do presente trabalho. São eles:

- A gratuidade, a obrigatoriedade e a laicidade do ensino;
- Adoção do método de “Lições de coisas” que emprestaria ao processo de aprendizagem maior dinamicidade, agilidade, despertando o interesse dos alunos;
- O ensino religioso não seria obrigatório, porém, as escolas abririam as portas para o seu oferecimento, sendo que a responsabilidade de tal ficaria a cargo de autoridades competentes;
- Ensino obrigatório dos sete aos quatorze anos, com freqüência obrigatória;
- Liberdade de ensino, porém, sob a manutenção do Estado, já que a liberdade não atingia todas as classes e quem lucrava com ela eram os particulares. Logo, o Estado deveria manter escolas com a finalidade precípua de ensinar a “todos igualmente”;
- Reorganização da estrutura e do sistema de ensino, principalmente, o ensino primário que se encontrava em um nível caótico;
- Aumento de investimentos na área educacional a fim de suprir as necessidades das diversas Províncias;
- O ensino deveria se pautar em ideais que visassem a formação do cidadão útil à pátria, com uma formação que garantisse o equilíbrio entre o humanístico e o científico.

Embora relevantes, a maioria das proposições tanto de Leôncio de Carvalho quanto de Rui Barbosa transformaram-se “em letra morta”. As propostas de reorganização e de reestruturação mais ampla que trouxessem modificações efetivas foram, como tantas outras, mais uma vez, engavetadas.

Novamente, as classes sociais que não as elites brasileiras teriam que aguardar por sua entrada nas escolas; ou por uma educação que as contemplasse mais efetivamente. Entretanto, vale ressaltar que, principalmente, a partir de Rui Barbosa a educação brasileira ganhará outros contornos, no sentido de que esse autor explicita a necessidade de aprendizagem a partir do “método lições de coisas”, o que irá influenciar o ensino brasileiro, que se dava, até então, em uma perspectiva essencialmente humanística, passa, embora muito lentamente a valorizar aspectos mais empíricos, isto é, a necessidade de demonstrações de leis e regras começa a penetrar nas escolas, bem como a valorização das ciências exatas começa a ser observada.

A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO NA PROVÍNCIA DE MINAS GERAIS:

Se em nível nacional a educação se constituía como uma “bandeira” que servia de “pano de fundo” para os diversos discursos, embora não apresentassem soluções de fato, na Província de Minas, o quadro que se apresenta traz as mesmas nuanças percebidas no quadro mais geral do país, obviamente, que

com as especificidades locais.

No período em estudo, 1880/ 1889, a Província de Minas se encontrava dividida para fins educacionais, em "Círculos Literários". Em cada um desses Círculos Literários havia o cargo de Inspetor, também chamado de Diretor do Círculo, e um suplente, ambos nomeados pelo poder central do governo da Província. Todos os Inspetores ou Diretores dos Círculos Literários subordinavam-se a um Inspetor Geral da Província com amplos poderes, tais como nomear, demitir, indicar todos os seus subordinados, além de deliberar sobre as questões educacionais.

Cabia ao Inspetor/ Diretor do Círculo a fiscalização das escolas de sua jurisdição, devendo enviar mensalmente, ou sempre que se fizesse necessário, relatórios ao Inspetor Geral prestando "contas" do andamento das escolas sob sua responsabilidade. A ele cabia, ainda, a "nomeação"[53] de professores para ocupar cargos vagos, encaminhar ao Inspetor Geral pedidos de licença, encaminhar autorização de pagamentos de professores, autorizar e acompanhar as prestações de contas relacionadas a pagamentos de aluguéis de casas ou salas onde funcionavam as aulas; encaminhar e autorizar pequenas reformas nesses ambientes; presidir bancas de concursos de professores, nomeando os examinadores, solicitar o envio, por parte do governo Provincial, de materiais didáticos (livros, cadernos, etc.) para os alunos pobres, enfim, cabia a esse Inspetor fazer os encaminhamentos e despachos em relação ao funcionamento das escolas de sua Comarca (cf. KRÜGER: 1959, SUCUPIRA: 2001, CHIZZOTTI: 1989)

[53] Nomeação deve ser aqui entendida como indicação para substituição de professores que entravam em licença, por exemplo, para tratamento de saúde.

Além desses despachos de cunho mais administrativo, as questões pedagógicas também estavam sob sua responsabilidade. Constituía parte de suas funções o acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos diversos professores, ou mesmo nomear os chamados visitadores, os quais deveriam substitui-lo nas viagens em que o Inspetor não pudesse ir para acompanhar as aulas dos professores; esses assistiriam às aulas para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos.

Deveriam, ainda, encaminhar os seus relatórios para os Inspetores, que, além disso, deveriam receber os relatórios trimestrais que os professores lhes encaminhavam, confrontando-os com suas percepções durante as visitas às salas de aula, e/ ou com os relatórios dos visitadores, e, por fim, encaminhar à Inspetoria Geral da Província todos os documentos recebidos e produzidos. (cf. KRÜGER: 1959)

Caso fosse o Inspetor que assistisse às aulas dos professores, ele poderia, ainda, aconselhar à Inspetoria Geral a possibilidade desse professor continuar ou não lecionando. Era ele, enfim, alguém que detinha grande autoridade e importância para o funcionamento de seu Círculo Literário.

A Província de Minas estava dividida em 15 Círculos Literários, sendo Diamantina o 15º Círculo (cf. KRÜGER, 1959), como já se afirmou anteriormente. Em alguns documentos pesquisados - correspondência recebida e correspondência expedida - IP 1-2, Cxs. 07, 08 e 09 - encontrados no Arquivo Público Mineiro, a partir de agora identificado pela sigla APM, o

cargo de Inspetor do 15º Círculo Literário, nos anos de 1880 a 1883, foi exercido por Sr. João Raymundo Mourão, sendo seu suplente o Sr. Clementino Rabello de Campos. O mandato desse Inspetor e de seu suplente correspondeu ao período de 06 de Setembro de 1880 a 20 de Março de 1883 (cf. correspondências encontradas relativas ao período citado). Tendo sido seu antecessor, no ano de 1880 o Sr. Joaquim Barbosa da Silva (cf. IP. 3/1 Cx. 16-APM).

Paralelamente, ao exercício do cargo de Inspetor o Sr. João Raymundo Mourão exercia também o cargo de Diretor do "Externato e da Escola Normal da Diamantina" no período citado, isto é, de 1880 a 1883. (cf. documentação citada).

O funcionamento dos Círculos Literários estava, como já se disse, sob a responsabilidade total desse Inspetor e de seu Suplente, sendo esses cargos de absoluta confiança do Governo Provincial. Esse fato tem implicações, pois, percebe-se, claramente, o seu caráter político, uma vez que este praticamente centralizava o andamento de toda a estrutura organizacional dos Círculos Literários. (cf. KRÜGER: 1959, SUCUPIRA: 2001, CHIZZOTTI: 1989)

No APM, encontram-se algumas correspondências que deixam perceber a indução para a contratação de determinadas pessoas em detrimento de outras. Desde cargos "mais simples" tais como o de porteiro – nesse caso, de porteiro da Escola Normal de Diamantina – ao de amanuense dessa mesma escola, à nomeação de professores denominados "interinos" havia algumas indicações

por parte do Inspetor do Círculo, que escrevia à Inspetoria Geral solicitando a sua aquiescência em relação a nomes por ele indicados. (cf. documento do APM. Correspondências. IP 3/1)

Pode-se perceber, ainda, que em caso de conflitos entre os funcionários, a palavra do Inspetor interferia na continuidade/ dispensa das partes envolvidas no mesmo, pois uma solicitação feita pelo Inspetor do Círculo dificilmente deixava de ser atendida[54]. Dessa forma, percebe-se a opção por uma dubiedade nas formas de condução, tendendo mais para uma condução política da educação, que necessariamente técnica.

Paralelamente ao grande poder político do cargo, ao contrário do que se possa esperar, à primeira vista, esse, de acordo com KRÜGER (1959), não tinha uma remuneração à altura, nem disponibilidade de verbas a seu favor.

São freqüentes os casos em que, nos relatórios desses Inspetores, encontram-se reclamações acerca do cumprimento das promessas de verbas para efetivação das viagens a serem realizadas, deixando, em muitos casos, os Inspetores de cumpri-las, pois, não dispunham de condições para fazê-las. (KRÜGER, op. cit.).

Nesse sentido, percebe-se, muito mais um engodo político, para se manter o controle da estrutura educacional mineira, que ações mais efetivas para o funcionamento da mesma.

[54] É o caso de correspondência encontrada no APM em que o Inspetor pede a dispensa do porteiro, alegando que o mesmo desrespeitara as regras internas e os professores e, algum tempo depois se encontra correspondência nomeando outro porteiro, que, aliás, fora indicado em correspondência anterior.

Em relação ao cargo de professores, o sistema mineiro no período apresentava uma determinada estrutura organizacional, que estabelecia algumas *categorias* no interior da *categoria* do ser professor.

Havia (i) os professores *Efetivos*, com aprovação em concurso autorizado pela Inspetoria Geral da Província, que eram, via de regra, aqueles que tinham o diploma de Normalistas; (ii) também havia os professores que exerciam o seu cargo como professores *Interinos,* nomeados pelo Inspetor ou Diretor local, para exercerem o magistério sempre que algum professor Efetivo fosse afastado por motivo de licença e tinham um contrato temporário e, finalmente, (iii) o cargo de professor *Substituto*, que era aquele nomeado pelo Inspetor (local) para substituir um professor efetivo, mas só poderia exercer essa substituição mediante a prestação de concursos. Esses cargos eram válidos em relação à educação primária. Caso algum professor fosse exercer o magistério em escolas secundárias, só o faria mediante prestação de concurso, assumindo, porém a nomenclatura apresentada anteriormente. (Cf. CHIZZOTTI, 1989).

Aos professores que não detinham o diploma de Normalistas, mas que já exerciam o magistério era facultada a possibilidade de prestarem exames para obtenção do título, sendo os mesmos avaliados em todas as disciplinas relativas ao nível de ensino para o qual estavam se candidatando. Essas provas eram realizadas em qualquer localidade onde houvesse uma Escola Normal e cabia a essa escola a preparação dos exames, a avaliação do professor, enviando para a Inspetoria Geral o resultado dos exames, a ata da

banca avaliadora, as provas do candidato, e toda a documentação exigida para esse fim.

Caso fosse aprovado em todas as disciplinas o Professor seria considerado Normalista e poderia passar a exercer efetivamente o seu cargo.

Assim dispunha o Artigo 1º da Lei n. 2560 de 03/01/1880:

> *Art.1º-Sobre os exames para obtenção de normalista independente da matricula e freqüencia das aulas do respectivo curso, poderão ser prestados pelos cidadãos que os requererem, em todo tempo, e em qualquer das escolas normaes da Provincia, devendo taes exames ser vagos e sobre todas as materias que constituem o curso normal.*
>
> *Parágrafo único: Serão unidos às provas escritas de taes exames os votos dos examinadores e com o parecer do respectivo Director serão submetidos ao inspetor geral, (...) aceitando ou modificando-o, e declarará por escrito os motivos que justifiquem o seu parecer.* (Col. Leis Mineiras – 1879. APM)

Fazia parte do "ser professor" o exercício de funções tais como ensinar devidamente aos alunos, produzir relatórios trimestrais, discriminando a freqüência dos alunos, bem como apresentar, ao final de cada trimestre, os resultados das avaliações dos alunos ao Inspetor ou Diretor do Círculo Literário. Caso o professor não cumprisse com suas obrigações, por exemplo, não entregar, em tempo hábil, os relatórios trimestrais, sofria advertências e em caso de reincidência, pagaria multas, podendo mesmo ser demitido.

Além disso, o professor deveria preencher os requisitos abaixo declarados de acordo com o Regulamento n. 28, art.42, Lei n. 675 de 08 de maio de 1854:

> *Magistério - são condições indispensáveis para exercê-lo, que tenha o candidato a idade de vinte e cinco annos completos, regularidade de conducta, conhecimentos especiaes, que seja Catholico Apostholico Romano, e que não tenha sido judicialmente accusado por crimes*

infamantes.

*A idade de vinte e cinco annos foi redusida a vinte e um pela Portaria de 19 de Setembro de 1854.(*Col. Leis Mineiras-1835/1855- p. 148. APM.)

Esse era o significado oficial que a Província de Minas Gerais estabeleceu para o exercício do magistério. Como se pode perceber '*paripassu'* a uma formação técnica, estava presente uma formação moral e religiosa condizente com a sociedade da época. Esse fato pode ser constatado pela documentação arquivada no APM. Além de todas essas exigências de cunho moral e religioso, devidamente comprovadas, pelos atestados expedidos, foram encontrados também atestados médicos que comprovavam a saúde do candidato, além de atestados que comprovavam a idoneidade moral dos mesmos. Esses últimos expedidos pelo Juiz de Paz, por pessoas "respeitadas", tidas como idôneas nas sociedades locais, e pelo pároco do lugar[55]. Note-se que a lei estabelece que o professor deveria ser católico.

Portanto, o que se percebe é que o professor era avaliado por Diretores/ Inspetores dos Círculos Literários, pela Igreja local e opinião pública, de modo geral e com poucos elementos que pudessem compor a sua defesa.

Nesse sentido, observa-se uma condição pouco estável na carreira do magistério, uma vez que o professor não tinha nenhuma garantia de continuidade no exercício da profissão (as leis trabalhistas demorariam muito a chegar ao Brasil). Assim, é importante ressaltar que a profissionalização do magistério ainda era muito incipiente, atribuindo ao "trabalhador" muitos

[55] De acordo com a Constituição Imperial, o Catolicismo é a religião oficial do país. www.planalto.gov acesso em 19/05/06.

deveres e poucos direitos. A profissão de professor apresenta contornos bastantes “artesanais”, (cf. VILLELA, 2005), em sua constituição, isto é, se havia uma substituição paulatina dos mestres-escolas por profissionais formados, que, esperava-se, detivessem uma competência técnica, tal competência, não necessariamente, correspondia a uma situação confortável do ponto de vista da dignidade e do respeito ao desenvolvimento de seu trabalho profissional.

Observe-se que, embora possa ser visto como avançado para a época, qualquer professor leigo poderia fazer o concurso e tornar-se titular, ou melhor dizendo, seria considerado um Normalista, o que pode significar um caráter dúbio para o professor, uma vez que ele não necessariamente teria que cursar o Normal, porém, deveria fazer as provas e, se aprovado, passaria a ser um professor efetivo. Esse fato reforça uma ênfase em uma formação de caráter conteudista comum nas escolas da época.

Embora concordando com uma visão atual de que a escola não é o único *“locus”* de conhecimento e de formação, esse fato pode ser visto como uma forma de “dispensar” o Estado (mesmo àquela época) da responsabilidade de formação do quadro do Magistério, isto é, se o candidato poderia fazer simplesmente uma prova para se tornar um professor efetivo, não caberia necessariamente ao Estado a manutenção de Escolas Normais, aptas ao desenvolvimento de formação profissional, cabendo ao professor leigo a responsabilidade de aprovação em concurso público. De certa forma, mantém-se/ estimula-se uma política meritocrática em relação ao professor, isto é, se

fosse realmente competente, poderia ter êxito no concurso e garantir o exercício da profissão.

Isenta-se, pois, o Estado da responsabilidade de formação de um conjunto de profissionais que já exerciam a função de professor, isto é, os mestres-escolas, deveriam se adaptar aos novos tempos, sem que pudessem contar com processos de formação especificamente a eles destinados.

Ainda retomando VILLELA *(op. cit.)* essa "visão artesanal" do magistério trará implicações, também, na sua formação, isto é, o processo desencadeado será também pouco profissional uma vez que se não se tem uma legalização dos direitos dessa categoria, a sua formação poderá ser comprometida, dando-se também nos mesmos moldes.

O Regulamento n. 28 de 10/01 de 1854 fixa as regras para a aposentadoria. Os professores, do sexo masculino, deveriam se aposentar aos trinta anos de carreira, e, os do sexo feminino, aos vinte e cinco anos de exercício do magistério. Em caso de licença para tratamento de saúde, os professores receberiam o vencimento integral se essa fosse correspondente a um período de até 15 dias, em sendo um período maior, receberiam metade do ordenado, desde que solicitado pelo Diretor/Inspetor do Círculo Literário, e devidamente endossado pelo Inspetor Geral da Província. Por vezes, o pedido de afastamento/ licença, mesmo em sendo para tratamento de saúde, implicava a suspensão do vencimento, caso o Diretor/ Inspetor não solicitasse a efetivação do mesmo.

Em relação ao sistema de ensino e ao currículo das escolas da Província de Minas Gerais, esses se organizavam em: escolas primárias e secundárias, públicas ou particulares.

Há que se destacar a presença de duas Leis, a Lei n. 13 e a Lei n.1064 de 04/10/1860. A primeira, embora revogada pela segunda, encontra documentação comprobatória, isto é, nas correspondências expedidas (mesmo as relativas ao período em estudo - 1880/1889), a nomenclatura da Lei n. 13 ainda é mantida, tais como escolas primárias de 1º grau, escolas primárias de 2º grau; enquanto que, em termos de currículo, a Lei n. 1064 de 1860, é que prevalecerá. Por isso, optou-se, nesse trabalho, em apresentar as duas leis, para que se possam perceber semelhanças e diferenças entre ambas.

Em relação às escolas primárias essas seriam consideradas de dois graus, ensinando-se no primeiro grau a ler, escrever e a prática das quatro operações aritméticas; e, no segundo grau, as mesmas matérias, sendo aritmética até proporções, e ainda deveriam ser ensinadas noções gerais dos deveres morais e religiosos (cf. Lei n. 13, art. 1). As escolas de 2º grau dariam continuidade aos ensinamentos das escolas de 1º grau, porém, de forma mais aprofundada.

Nas escolas destinadas às meninas os ensinamentos seriam os mesmos, mas ao seu currículo seriam acrescidos ensinamentos de Trabalhos de Agulha, tanto no 1º quanto no 2º grau das escolas primárias. Esse currículo foi reafirmado através da Portaria de 21 de março de 1854.

A Lei n. 1064 estabelecia que:

> *Art. 2º: O ensino primário constará de um só grau, e este terá por objeto a leitura, escrita, contabilidade das quatro operações aritméticas, conhecimento dos pesos, medidas, dos valores das moedas do país, doutrina cristã, noções dos deveres morais, e de civilidade e noções de economia.*
>
> *Art. 10: Nas escolas femininas acrescentar Trabalhos de Agulha e noções de economia doméstica.*

Além das escolas de 1º e 2º graus o Governo foi autorizado a estabelecer mais quatro escolas, em que se ensinariam *"as aplicações da aritmética ao comércio, a Geometria plana, o desenho lineal e a agrimensura".* (Art. 6, Lei n. 13);

O estabelecimento de Escolas Normais, de acordo com a referida Lei, foi subordinado ao fato de que o Governo colocou como condição o estudo e conhecimento de experiências internacionais que dessem suporte à sua criação, isto é, o conhecimento e familiarização de profissionais em relação ao método lancasteriano, para que pudessem depois de conhecê-lo, propagarem-no na Província de modo a consolidar a abertura/ existência das Escolas Normais.

> *A estabelecer uma escola normal pelo método mais "expedito", e ultimamente descoberto e praticado nos países mais civilizados da Europa (art. 7, Lei n. 13);*
>
> *A contratar com quatro cidadãos brasileiros, que vão instruir-se dentro ou fora do Império nas matérias, e no melhor método de ensino* (cf. Art. 6 e 8, Lei n. 13.), *para virem estabelecer as respectivas escolas*.

A Lei n. 1064 estabelecerá:

> *Art. 3º: O método do ensino será o simultaneo mixto com o individual, podendo o Governo mandar ensaiar em uma ou mais escolas qualquer outro, que julgar vantajoso.*

Em relação ao número de alunos das escolas primárias, a Lei n. 13, não o

especifica, enquanto a Lei n. 1064 determina que *"o número de freqüência assídua e legal é o de 24 discípulos"* (Art. 7º).

Havia, ainda, por parte de Inspetoria Geral a autorização para o funcionamento de "cadeiras". Essas cadeiras deviam a sua existência a solicitações feitas por professores ou por escolas secundárias; devendo apresentar o aval da Inspetoria Geral da Província, apresentando, *"um mínimo de 10 alunos"* para o seu funcionamento (Lei n. 1064, Art. 33). Em relação à escola de Diamantina, foi encontrada documentação em que existiam algumas cadeiras (cadeira de Francês – 1885 e de Inglês - 1885) com o número de seis, sete alunos e estas continuavam em funcionamento.

Para pleitear uma dessas cadeiras, o professor deveria ser diplomado e concursado, embora a legislação não seja clara em relação ao tipo de diploma, se de Normalista ou um diploma de curso superior, qualquer que fosse ele, ressaltando que as faculdades de educação só passariam a existir no Brasil, somente a partir do século XX. Sendo assim, a formação dos normalistas era feita por engenheiros, advogados, médicos, ou mesmo outros normalistas.

A Lei n. 1064 assim define a questão de ser professor de uma dessas cadeiras, ou para ser professor de escolas secundárias:

> *Art.32: As habilitações exigidas pelo professorado das cadeiras de Instrução Secundária serão exibidas perante o Presidente da Província, por meio de concurso pelo mesmo previamente anunciado.*

Normalmente, essas cadeiras eram ligadas a uma Escola, no caso de Diamantina, por exemplo, eram ligadas ao "Externato e Escola Normal da

cidade da Diamantina", ou ao Seminário, e buscavam preparar os alunos para os cursos superiores. Esse tipo de educação apresentava um público mais masculino, sendo os alunos matriculados bem mais cedo, isto é, enquanto os alunos que se matriculavam na Escola Normal de Diamantina tinham idades que giravam em torno de 20 anos ou mais, as matrículas registram que os alunos que se matriculavam nessas cadeiras eram bem mais jovens, apresentando idades que variavam de 11 a 18 anos.

Para pleitear uma vaga em uma dessas cadeiras era necessário que o aluno já tivesse cursado uma escola primária, portanto que já apresentasse domínio de leitura e escrita.

No Externato da Escola Normal de Diamantina, registrou-se a existência das seguintes cadeiras no período em estudo: Português, Latim, História e Geografia, Inglês, Francês, Filosofia, Retórica e Geometria (IP 101. APM).

Para o aluno se matricular em qualquer nível de ensino, havia, ainda uma série de exigências. A Lei n. 140, de 04 de abril de 1839, estabelecia que:

> *De nenhum Alumno menor é feita (matrícula) sem autorisação de seu Pai, Tutor, Curador, ou Correspondente, em que se declare as materias, que deve estudar, e se mencione a idade, filiação, e naturalidade do mesmo.*"(Regulamento n. 27, Artigo 7e 8, Lei cit.)
>
> *A ella (escola) não são admitidos, os que padecerem molestias contagiosas, os Escravos*[56]*, os que forem expulsos, antes de passar dois annos, os que não appresentarem aproveitamento nos exames em dois annos consecutivos, ou que deixarem de comparecer aos mesmos em dois annos nas mesmas materias.*(idem, art. 40).

[56] Observe-se que os escravos são colocados no mesmo nível de proibição de portadores de moléstias contagiosas, assim como os reprovados, os expulsos, enfim possuir moléstia contagiosa, ser escravo, ser reprovado ser expulso...todos são considerados "doentes", devendo, portanto serem extirpados do convívio social.

Embora a legislação seja clara no que diz respeito à obrigatoriedade de um responsável (maior de idade) requerer a matrícula daquele que viria a ser aluno, foi encontrado na documentação da Escola Normal de Diamantina (Livro de Registro de Matrículas), um pedido feito pela própria aluna de quinze anos, tendo sido o mesmo aceito.

Nesse documento, o campo referente à filiação, em que deveria constar o nome do pai, está em branco. A documentação indica, ainda que a aluna foi aceita, uma vez que foram encontradas as suas provas, o atestado médico exigido, a ata de aprovação da mesma, embora não se tenha localizado a certidão de batismo (que corresponderia, hoje, à certidão de nascimento estabelecida como documento civil após a República) da referida aluna.

Em relação ainda à matrícula dos alunos na Província de Minas a legislação também indica a obrigatoriedade da freqüência escolar, de acordo com o estabelecido em lei:

> *Do 1º grau os pais de família têm obrigação de dar aos filhos, ou nas escolas públicas, ou particulares, ou em suas próprias casas, sendo punidos por esta falta com uma multa de 10$ a 20$000 réis, que será dobrada em caso de reincidência (*Art. 12, Lei cit.);
>
> *A obrigação imposta aos pais, pelo Artigo 12, começa aos oito anos de idade dos meninos e estende-se aos 14.*
>
> *Só se deve considerar obrigatória nos lugares onde houver aula pública na distância de menos de uma légua e só se pode obrigar as meninas, onde houver aula própria para o seu sexo* (Lei N. 62, 09/03/1837, Art. 3).

A Lei de n. 516 de 10 de Setembro de 1851 reafirma o exposto, em relação à questão da obrigatoriedade do ensino na Província.

Em relação aos tempos escolares a legislação não é tão clara em relação ao período de matrículas, principalmente, nas Escolas Normais. Na documentação localizada foram encontrados registros de matrícula em diferentes datas, desde o mês de fevereiro, por exemplo, mas também foram encontradas matrículas feitas em abril, maio, etc. Nos anos posteriores o livro de matrícula registra não a data do ano em curso, mas a data da primeira matrícula feita pelo aluno, repetindo-a nos anos subseqüentes. Os livros de registro de matrícula da Escola Normal de Diamantina trazem o nome do aluno, com os dados obrigatórios, tais como a filiação, naturalidade, idade, etc.

A legislação estabeleceu que os tempos escolares apresentariam a seguinte organização *"nas escolas de 1º e 2º graus para meninas, as aulas seriam de 9:00 horas da manhã ao meio-dia, e das três às cinco horas da tarde; nas demais, as aulas seriam de 10:00 horas às 13:00 horas".* (Reg. n. 3, Art. 63).

As aulas de Filosofia, Retórica e Geometria teriam a duração de uma hora e meia na parte da manhã e à tarde mais uma hora de duração. Em relação ao curso da Escola Normal de Diamantina, do currículo localizado, constam as disciplinas: "Português e Literatura Nacional, Pedagogia, História Sagrada, Instrução Moral e Religiosa, Economia Política, Desenho e Geometria Prática, Geografia e Cosmografia, História do Brasil, Francês, Música, Aritmética, Escrituração Mercantil, Aula Prática do sexo masculino, Aula Prática do sexo

feminino" (relativo ao ano de 1884. IP 1-3. Cx. 09); porém, não consta o horário de funcionamento, isto é, não foram encontrados documentos que indiquem se as aulas funcionavam pela manhã ou à tarde e qual o tempo de duração de cada aula; apenas o curso teria duração de três anos.

Os tempos destinados ao período letivo estão estabelecidos claramente na legislação encontrada em relação ao "Liceo Mineiro": "*as aulas no Liceo Mineiro começam no dia imediato ao de Reis não sendo feriado e durão até os exames do fim do ano". (Reg. n. 27, Art. 5).*

Embora não tenham sido encontrados documentos que estabeleçam mais claramente um calendário escolar, pela análise dos livros de assinatura de pontos dos professores da Escola Normal de Diamantina (IP 104, IP 105), pôde-se perceber que as aulas aconteciam as segundas, terças, quartas-feiras, as quintas-feiras não havia aula, já que nesse dia nenhum professor assinava o livro; essas recomeçavam às sextas-feiras e aos sábados.

Em cada dia havia cinco assinaturas de professores diferentes. Nessa documentação não consta a disciplina ministrada, nem a série em que o professor lecionava a cada dia. O período de férias estabelecido na legislação citada em relação ao Liceu Mineiro, não era validado na Escola Normal de Diamantina; nos documentos da Escola Normal de Diamantina encontram-se assinaturas no "dia de Reis" e no dia imediato, isto é, constam assinaturas nos dias 6 e 7 de janeiro. Enquanto que a Lei dispõe que:

> *Feriados: Domingos, Dias Santos, 15 dias antes pelo Natal, principiando a 23 de dezembro, e 15 dias na Semana Santa".* (NUMAN, Manoel Berardo Accurcio)

> *Das aulas no Liceo Mineiro: começa no dia immediato ao de Reis, não sendo feriado, e dura até os exames do fim do anno. (*Reg. n. 27, Art. 5)

Os feriados também estão demarcados nos livros de pontos, especificando a data relacionada, por exemplo, "dia santificado", "entrudo", "semana santa" (na Escola Normal de Diamantina foram considerados feriados - oito dias, enquanto na legislação estão previstos 15 dias-), "dia de eleições", etc. assim, em relação às férias escolares não fica muito claro o seu período. Em documento do APM (IP. 105, folha 11), foi encontrada a seguinte observação*:*

> *Abrem-se as aulas do 1º e 2º anno do curso normal. Diamantina, 1º de Outubro de 1883."*

E nesse mesmo documento às folhas 75, encontra-se:

> *Ficão encerradas as aulas ate 30 de setembro p. futuro, por terem começado as ferias.*(grifos meus)
>
> *O Amanuense,*
>
> *Antonio Duarte Mandacarú"*
>
> *Abrem-se as aulas do 1º, 2º, e 3º anno normal por terem findado as ferias. Diamantina, 1º de Outubro de 1885.* (idem)[57]

Essas observações estão no documento citado (livro de ponto dos professores-IP 105), sendo que as assinaturas anteriores datam de 15 de Julho de 1885. No dia 1º de outubro do mesmo ano, o livro é reaberto e os professores voltam a assiná-lo normalmente, isto é, segundas, terças e quartas, sextas e sábados.[58]

---

[57] É importante destacar que o calendário apresentado acompanha em termos de período letivo e férias escolares o calendário do hemisfério norte.

[58] É possível que tanto a quinta-feira sem aulas e o início das aulas em outubro sejam uma transposição do sistema francês. A existência de 1 dia livre para atividades gerais como esportes, trabalhos manuais etc e o retorno das aulas em setembro após as grandes férias de julho/agosto, faz parte da organização educacional francesa até hoje. O dia livre agora é a quarta-feira. Nela, os alunos que quiserem podem ter

Em relação aos exames não foi localizada uma legislação que desse maior suporte ao trabalho realizado, apenas em NUMAN (1855), encontram-se as referências:

> *Dos exames:*
>
> - *Dos alunos de instrução secundária será oral e por escrito;*
> - *As provas não podem ter mais de 3 horas de duração cada uma;*
> - *Na Instrução Primária será duas vezes ao ano;*
> - *Nos Liceus será uma vez ao ano.*

No APM se encontram as provas da "Escola Normal e do Externato da cidade de Diamantina", a serem analisadas no capítulo seguinte. Em documentos, tais como atas, correspondências expedidas pela Escola, relatórios dos Inspetores pôde-se observar que o processo de avaliação se dava em relação aos alunos dessa escola, realmente uma vez por ano, sendo orais e escritos, geralmente, ao final do ano letivo; entretanto, pela documentação expedida, caso o aluno não comparecesse no dia marcado, observou-se que o mesmo poderia requerer fazer as provas em outro momento desde que oficializasse à escola tal pedido. A data seria marcada pelo Diretor da escola e devidamente encaminhada à Inspetoria Geral da Província.

Tanto os exames orais e escritos eram feitos por pontos sorteados, individualmente, no caso dos exames orais, e nas provas escritas, o ponto era tirado pelo aluno que estivesse no primeiro lugar da primeira fila.

As provas eram feitas em uma das salas da Escola Normal e não deveriam

---

aulas de religião nos espaços religiosos de sua confissão. (Cf. Informação oral do Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, em 19/05/06).

ultrapassar o tempo de duas horas para cada conteúdo/ matéria avaliada; o Diretor da Escola Normal nomeava para cada série (1º, 2º e 3º anos) dois professores que comporiam a banca/ comissão de avaliação. Além de fiscalizarem os alunos durante a realização dos exames escritos, esses professores deveriam rubricar as folhas de provas, questionar os alunos nos exames orais, e, finalmente, redigir e assinar as atas de avaliação, expressando um parecer. Esse parecer era apresentado não em forma de pontos, mas a partir da atribuição de conceitos, que apresentavam certa hierarquia, resumindo-se em: "aprovados, aprovados plenamente e aprovados com distinção". Essas constituíam as observações finais e eram registradas nas atas das comissões avaliadoras.

Nas folhas de provas, respondidas pelos alunos, encontram-se também observações feitas pelos professores que eram as seguintes: "ruim, sofrível, bom, muito bom, e ótimo". Ao contrário do que se possa pensar de imediato, a expressão sofrível não implicava a reprovação do aluno[59], mas que ele obteria ao final dos exames escritos o "conceito" de aprovado. Já a observação "ruim", o aluno que a recebesse seria reprovado naquela matéria.(cf. documentação encontrada no APM. - Atas das avaliações)

Essas constituíam as regras mais gerais de caráter organizacional das escolas da Província mineira, inclusive da escola de Diamantina. Cabe agora, que se faça a análise das fontes primárias – provas dos alunos da Escola Normal Oficial de Diamantina e dos candidatos ao Magistério de Escolas de Primeiras Letras - para que se possa verificar no interior dessa escola, as suas

[59] Na França corresponde ao "passable" e significa em português, nem bom e nem mau e sim tolerável, suportável..Esta ligação com a França se deve, entre outras influências ao fato de a família imperial ser da linhagem de Orleans (Cf. orientação verbal do Professor Dr. Carlos R. Jamil Cury. 19/05/06

especificidades na contribuição da construção/ permanência da Língua Portuguesa como disciplina escolar em seu interior. Além disso, para o aprofundamento na temática a que se propõe a presente pesquisa, qual seja, a de retomar e analisar as provas de Língua Nacional encontradas no APM, a fim de se reconstituir o processo de formação desse "conteúdo" como uma disciplina escolar. Esses serão, pois, o assunto e objetivos do próximo capítulo.

Capítulo 5: O processo de escolarização da Língua Nacional

Ao iniciarmos o presente trabalho, trouxemos duas questões importantes ao apontarmos brevemente: 1ª) a questão das reformas Pombalinas que consideramos (relativamente) como sendo o elemento desencadeador/ inicial do processo de escolarização da Língua Portuguesa no Brasil, ou seja, o aportuguesamento que a Colônia vivenciou a partir de tais reformas oportunizou a ocorrência da escolarização da Língua Portuguesa, uma vez que as práticas de ensino de leitura e escrita passaram a ocorrer em Português e não mais em Latim (cf. apontamos anteriormente); e, a 2ª) o posicionamento de Alencar que abrasileirou a Língua Portuguesa, reforçando a sua "fixação" como disciplina escolar.

Esses fatores devem ser considerados como sendo pertencentes a uma estrutura mais macro-social, "externa" à escola, por outro lado, fatores mais diretamente ligados à escola, reafirmam o processo de escolarização e de sustentação interna da Língua Portuguesa/ Nacional como disciplina escolar.

Um outro fator essencial para a escolarização e que acabou por contribuir e/ ou reconhecer o aumento do prestígio da Língua Portuguesa como disciplina escolar, refere-se à publicação de um conjunto de legislações das décadas de 1870 e 1880 que regulamentavam o ensino de Língua Portuguesa no país como um conteúdo escolar.

A DÉCADA DE 1870 E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

Segundo RAZZINI (2000), VECHIA e LORENZ (1998) a elite brasileira tinha como finalidade básica o acesso ao ensino superior. Para o ingresso a esse ensino realizavam-se os exames preparatórios[60]. Esses exames constavam de disciplinas relativas ao currículo das Escolas Secundárias, e, somente a partir de 1869, incluíram os exames de Língua Portuguesa - Decreto nº 4.430, de 30/10/ 1869, que entrou em vigor no ano de 1871[61].

A inclusão da Língua Portuguesa nos exames preparatórios atribuiu a essa disciplina maior prestígio, o que acabou por reforçar a sua obrigatoriedade, ao mesmo tempo em que ocasionou um aumento da carga horária da mesma nas escolas. Pode-se, pois, considerar esse como sendo um "terceiro momento" (a partir do Decreto nº 4.430) de escolarização da Língua Portuguesa, uma vez que tal Decreto consolida de forma mais definitiva a presença da disciplina Língua Portuguesa nos currículos escolares brasileiros. (cf. RAZZINI, VECHIA e LORENZ et al).

O Decreto 4.468 de 01/02/1870 aumentou

> *(...) a carga horária das aulas de português do primeiro ano, passando de seis para catorze horas semanais, as quais foram distribuídas nos três anos iniciais do curso secundário* (RAZZINI, p. 57, op. cit.)

[60] Exames preparatórios eram as avaliações que facultavam o acesso ao ensino superior no Brasil. Eram esses exames que "diziam" se o aluno estaria ou não apto à freqüência ao curso superior. Destaque-se que esse aluno não necessariamente teria que comprovar o curso secundário, caso fosse aprovado nos exames poderia freqüentar o curso superior, podendo "queimar" a etapa secundária. (cf. RAZZINI, op. cit, PESSANHA, et all op. cit.)

[61] cf. RAZZINI op. cit.

O Programa de 1870[62], segundo Razzini (2000):

> *(...) ampliou o estudo de português absorvendo práticas pedagógicas que até então estavam reservadas às matérias mais adiantadas, do sexto e sétimo anos, como a "gramática Filosófica", a "Retórica", a "Poética" e a "Literatura Nacional".*
> *A gramática filosófica, retirada do sexto ano, foi absorvida pelo currículo de português, principalmente as análises "lógica e gramatical". A redação e a composição, exercícios exclusivos da retórica, também passaram para o currículo de português (2º e 3º anos).* (RAZZINI, 2000, p. 57).

Como se vê, o ensino da disciplina Língua Portuguesa vai ganhando contornos, *"estabelecendo limites, delimitando fronteiras"* (cf. MUSGROVE apud GOODSON, op. cit.), ampliando a sua entrada na escola. Se no Colégio Pedro II, o ensino de Língua Portuguesa "ganhara" uma carga horária maior, também do ponto de vista da sustentação teórica, a *rede* tenderá a crescer, uma vez que se observa maior interesse na publicação de livros didáticos colocados à disposição do professor de português. As "seletas" as antologias nacionais passam a ser mais freqüentes[63].

Paralelamente, pode-se observar também, segundo RAZZINI (2000), uma disputa entre o Latim e a Língua Portuguesa, com o aumento da carga horária dessa última. Finalmente, ressalte-se que, no interior da própria área há também uma disputa, no sentido de que o ensino de Língua Portuguesa irá absorver práticas de ensino de Retórica, com a assunção pelo Português dos

[62] Os Programas de Língua Portuguesa (e de todas as disciplinas) referem-se aos Programas do Colégio Pedro II , que eram organizados por professores desse mesmo colégio e que passavam a ser adotados nas outras escolas. Na verdade, os Programas do Pedro II eram determinantes na organização curricular brasileira, além de haver uma íntima relação entre tais programas e os exames preparatórios.

[63] "O "Íris Clássico" de José Feliciano de Castilho (1862), o "Curso Elementar de Literatura Nacional do Cônego Fernandes Pinheiro (1862) a "Seleta Nacional" de Francisco Caldas Aulete (1873- 1877), o "Curso de Literatura Brasileira de Melo Moraes Filho (1876) e a "Seleção Literária" de Fausto Barreto e Vicente de Souza (1887)". Esses são os Manuais utilizados no Colégio Pedro II, o que mostra um aumento na produção de materiais didáticos, que interferem no período em estudo. (cf. RAZZINI, 2000, p. 115)

"exercícios de redação e composição", orientações que se davam nas aulas de Retórica.

Se no Colégio Pedro II houve modificações na grade curricular e no quadro de horários, na Escola Normal de Diamantina foram encontrados resquícios de tais transformações, que se revelaram assim: enquanto nos anos iniciais do período em estudo (1880 a 1886) não foram encontrados os exercícios de composição, a partir do ano de 1887 eles estão presentes. Tais exercícios se mostraram, nessa escola, em forma de cartas, descrições do prédio da escola, narrações, enfim exercícios típicos de uso da escrita em situações comunicacionais. Assim também em Diamantina, pode-se observar que a Língua Portuguesa absorverá os conteúdos ensinados em "outras" disciplinas.

A DÉCADA DE 1880 E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

O Programa de1881 proposto no Colégio Pedro II, cf. RAZZINI, (2000: p. 75):

> *"(...) ampliou a importância do ensino de português no curso secundário, que passou a ser ensinado nas cinco séries iniciais, e, como informa o Horário das Aulas de 1882, com aumento de 19% na carga horária em relação currículo de 1877, ultrapassando pela primeira vez, a carga horária de latim, que havia despencado mais 33%, sendo reduzida a doze aulas semanais, contra dezenove aulas de português. (p. 413).*
> *O novo currículo de língua materna preocupava-se, sobretudo, com o detalhamento de práticas pedagógicas, ao invés de simplesmente elencar os pontos do programa (p. 299-305). (...) Tanto para as aulas de português como para as de outras línguas, havia o cuidado do legislador em reproduzir, no Programa, os artigos 14, 15, 16 e 17 das Instruções de 27 de Outubro de 1880, com o objetivo de uniformizar o ensino gramatical das línguas vivas e mortas, oferecendo as mesmas definições e a mesma terminologia, apesar de destacar "o que for peculiar a cada uma das línguas [...] deixando de parte as exceções que não forem de aplicação freqüente" (p. 300-301). Os artigos ainda*

preconizavam um ensino mais individualizado, tanto para a correção de exercícios gramaticais como para a chamada oral."

VECHIA e LORENZ (1998) transcreveram o Programa de ensino do Colégio Pedro II para o ano de 1882, que coloco em anexo **(anexo 09**) a fim de explicitar a comparação entre a proposição do Colégio Pedro II e a Escola Normal de Diamantina. Vejamos alguns pontos que merecem destaque nos Programas de ensino propostos para estudo no Colégio Pedro II:

Em primeiro lugar, na década de 1870, mais precisamente em 1878, de acordo com VECHIA e LORENZ 1998, a disciplina Língua Portuguesa praticamente não faz parte do Programa do Colégio Pedro II. Nessa data, somente no "sexto anno" consta a cadeira de "Retórica, Poética e Literatura Nacional"; e no "sétimo anno" a cadeira de Português e Literatura Geral.

Ao se confrontar os autores citados (RAZZINI, VECHIA E LORENZ), percebe-se certa controvérsia entre eles. RAZZINI (2000) diz haver a cadeira de Língua Portuguesa, enquanto os segundos não apresentam os programas relativos a essa disciplina, talvez tal controvérsia possa se dever ao fato de que a primeira considerou a Literatura Nacional e a Retórica pela similaridade entre as disciplinas como sendo ensino de Língua, o que pela listagem de conteúdos expressa no Programa de 1878 (VECHIA e LORENZ op.cit) pode ser considerado como tal. Porém, essa informação/ controvérsia no presente trabalho não tem importância, uma vez que a transcrição dos Programas de Ensino (anexo 09) tem a intencionalidade de servir de elementos de

comparação entre as propostas do Colégio Pedro II, consideradas oficiais, e a Escola Normal de Diamantina.

Nesse sentido, embora não tenham sido localizados os Programas de ensino de Língua Portuguesa em Diamantina e, importante destacar que os cursos das duas escolas – Pedro II e Escola Normal – são de naturezas diferentes, cabe-nos apontar algumas semelhanças e influências do primeiro sobre o segundo.

Nas provas encontradas os conteúdos mais freqüentemente avaliados referem-se ao Programa de 1882, sendo que os mais comuns são provas de Sintaxe- análise sintática-, Morfologia- análise morfológica-, e Semântica/Estilística - figuras de dicção. Os "exercícios de composição" também foram encontrados, conforme se afirmou anteriormente, demonstrando uma clara "fusão" dos conteúdos propostos para o ensino de Retórica com os conteúdos de Língua Portuguesa, ou seja, questões de estilo, de bem falar e escrever podem ser percebidas na escrita dos alunos da Escola Normal de Diamantina. A intencionalidade da escrita pautava-se pelas regras "do bem se exprimir" para usar uma expressão cara à Retórica da época.

Paralelamente, é importante analisar que no Programa de 1882, proposto para o Colégio Pedro II, há a proposição de *"leitura e recitação de trechos de autores brasileiros e portugueses"* observados os séculos propostos em uma

ordem inversa cronologicamente; isto é, a proposição de estudos recai do mais próximo, para o mais distante em termos cronológicos. Outra informação disponibilizada pelas bibliografias e fontes em estudo indica claramente os pressupostos que norteiam o ensino da época: *"leitura e recitação de trechos(...)"* podem ser pensadas em termos de estratégias de (i) ocupação dos tempos dos alunos no interior das escolas, podendo essa leitura ocorrer tanto de forma individual e/ou coletiva o professor determinaria quem iria ler, como estaria lendo, e por quanto tempo o faria; (ii) caso a leitura fosse oralizada, essa serviria de internalização de regras de pontuação, ao mesmo tempo em que se poderia verificar a pronúncia das diferentes palavras, entoação, ritmos, mais uma vez habilidades caras ao ensino de retórica uma vez que esse ensino tinha como finalidades a construção das habilidades apontadas; (iii) paralelamente, pode-se observar, ainda, que as elites eram formadas para o exercício de profissões liberais (advocacia e medicina eram os cursos mais comumente freqüentados), ressaltando que, principalmente, os advogados têm, na oratória, uma questão fundamental para o exercício de tal profissão; (iv) além disso, esse mesmo contingente de jovens em formação, deveria se preparar não apenas para o exercício da profissão escolhida, mas também para o exercício de cargos políticos, onde novamente a oratória (argumentação, persuasão) é elemento fundamental; (v) e, finalmente, ressalte-se que a eloqüência, o bem dizer, eram fatores de "re-conhecimento" de cavalheiros, portanto a arte de bem falar como queriam os retóricos mais uma vez se acha contemplada.

A sociedade brasileira do século XIX é caracteristicamente uma sociedade da palavra, do texto oral, cujos estudos baseavam-se em estudos de Retórica e de composição textual que remonta às origens gregas. A praça pública é freqüentemente "povoada" de discursos, assemelhando-se, grosso modo, as "ágoras" gregas. Por outro lado, e contraditoriamente, a existência de um grande percentual da população brasileira analfabeta realça o valor da oralidade. Explicando melhor: dado o grande número de analfabetos a escrita é vista como fator de distinção e de pertencimento a uma outra "classe social". Isso acaba por distanciar um pequeno grupo que tem acesso ao processo de escolarização, ao mesmo tempo em que distingue e causa naqueles que não têm tal acesso a admiração e respeito necessários (por vezes) ao exercício do poder e manutenção do *"status quo"* dos vários grupos sociais.

Outra habilidade que vale ser destacada relaciona-se ao valor que se dá à memorização. A escola utiliza-se largamente de recursos mnemônicos, seja através da "recitação de trechos", seja na realização de atividades escritas-composição: *"simples reprodução de breves narrativas feitas pelo professor, podendo o aluno conservar pouco mais ou menos a mesma forma e ordem de pensamentos"* até *"a repetição e verificação dos preceitos, ortográficos que tiverem sido observados nos exercícios"* (LORENZ e VECHIA, 1998).

Como se vê, a memória tem realce de várias formas, desde a repetição de regras, ou de textos pronunciados pelo professor, até a introjeção de uma

estrutura textual ditada pelos autores usados como modelos nas aulas. Embora a introjeção de tais modelos não seja apenas resultado de memorizações, a absorção de tais estruturas textuais impõe o distanciamento já explicitado, ao mesmo tempo em que aproxima a língua falada da escrita, ressaltando mais uma vez a idéia de distanciamento em relação a alguns e pertencimento em relação a outros.

Ora, se o domínio da língua é sinônimo de poder, imagine-se o distanciamento provocado pelo processo de escolarização alcançado por alguns grupos sociais em relação à sociedade brasileira, cuja maioria era composta de analfabetos, escravos e/ ou ex-escravos. Destaque-se, finalmente, o poder da oralidade e de práticas discursivas freqüentes na sociedade, no período em estudo.

Finalmente, uma outra habilidade que a escola se propõe a formar diz respeito à escrita, tanto no que se refere ao aspecto formal, quanto ao seu aspecto semântico.

As práticas de ensino de escrita partem do pressuposto inicial da cópia e da repetição (com pequenas modificações) e somente no quinto ano os alunos ganharão "autonomia" para a escrita de textos de autoria própria, isto é, dado o tema/ título do texto pelo professor, os alunos poderão escrever as próprias idéias acerca de tal (cf. VECHIA e LORENZ. op. cit.).

Esse fator reforça as idéias já colocadas no sentido de que, a essa altura, quinto ano, os alunos já teriam introjetado uma estrutura textual apropriada à linguagem da escola. É importante ressaltar que também no quinto ano o Programa proposto pelo Colégio Pedro II, já estabelece uma relação entre o conteúdo ensinado/ apreendido e as práticas de escrita, uma vez que o aluno deverá demonstrar em sua escrita *"a pureza, propriedade e precisão de dicção" (idem).*

Nesse sentido, reforça-se uma prática de escrita que perdurará (e terá aprofundamentos e intensificações) até o século XX, a escrita como momento de avaliação dos conteúdos aprendidos nas aulas de Português (gramática) além, de possibilitar a "auto-expressão", revelando, nos textos escritos, a absorção de regras e conteúdos gramaticais e de aspectos relativos à semântica do texto; porém, com realce para os aspectos formais do texto.

Em síntese, pode-se afirmar que as práticas de ensino de Língua Portuguesa priorizavam a formação de algumas habilidades, e competências, de acordo com as proposições apresentadas nos Programas do Colégio Pedro II. Em primeiro lugar, a habilidade e competência de oralizar a leitura com entoação e ritmo; a habilidade e competência para a escrita de textos, em linguagem formal, isto é, a escrita deveria se primar pelos aspectos formais do texto (com ênfase nos aspectos de ortografia e pontuação - já que esses são itens que vêm em destaque nas aulas de gramática, inclusive); a competência para a

construção e pronunciamento de textos; e, finalmente, a habilidade metalingüística de classificação (sintática e morfológica, principalmente) de elementos de outros textos que não os produzidos pelo “aluno”.

Se observarmos e compararmos os conteúdos das provas encontradas no APM e os compararmos às proposições apresentadas nos Programas citados, poderemos notar algumas semelhanças e, óbvio, diferenças.

As provas encontradas priorizam a questão da análise sintática e morfológica como já afirmamos anteriormente. Também tais provas priorizam o momento de escrita por parte dos normalistas em formação, e/ ou candidatos às Escolas de Primeiras Letras sendo que a ênfase no momento da escrita recai no gênero epistolar – cartas - e descrições de lugares.

A questão do estilo de linguagem é freqüentemente não apenas avaliado, mas também ressaltado nos momentos de uso da escrita por parte dos alunos, uma vez que são comuns as avaliações sobre figuras de estilo, figuras de dicção (ver anexos relativos às provas – **anexo 10**).

O ensino de Língua Portuguesa se dá também a partir da apresentação de modelos, pois, os trechos propostos nas provas para serem avaliados são pertencentes a autores reconhecidos e representam “modelos de linguagem” a serem seguidos.

Finalmente, ressalte-se que, enquanto a escola secundária estabelecia a necessidade de continuidade de estudos, as Escolas Normais tinham uma outra função. Pode-se dizer, que as Escolas Normais funcionavam como uma escola de "preparação para o trabalho", isto é, os alunos, ao terminarem o curso, poderiam iniciar a sua vida profissional e, não necessariamente, fariam o curso superior ou estariam se preparando para tal. Daí se observarem, conforme explicitaremos a seguir, diferenças nas matrizes curriculares.

No currículo da Escola Normal de Diamantina constam da matriz curricular as seguintes disciplinas: ***Pedagogia, História Sagrada, Instrução Moral e Religiosa, Educação Política, Desenho, Geometria Prática, Geografia e Cosmografia; História do Brasil, Geografia e Cosmografia; Francês, Música, Língua Portuguesa, Latim, Aula Prática do sexo masculino, Aula Prática do sexo feminino***.

Como se vê uma matriz curricular que apresenta certa ligação com o ensino, uma vez que traz as disciplinas tais como: aulas de Pedagogia; História Sagrada, em oposição à História Geral (da escola secundária); um maior número de aulas de Desenho (o que no currículo do Pedro II só se verifica no sétimo ano); Aulas Práticas (sexo masculino e feminino). Além disso, havia, ainda, as aulas de Caligrafia (as quais não constam do currículo, porém, foram encontradas provas dessa "disciplina" – ou talvez fossem práticas que se configurassem no interior das aulas de Pedagogia ou da própria Língua Portuguesa).

Há diferenças entre a formação de homens e mulheres: as disciplinas de Economia Doméstica e Trabalhos de Agulha, - Aulas práticas do sexo feminino- e a Aulas Práticas do sexo Masculino, enfim, são algumas divergências que nos permitimos apontar, a partir da análise das informações já referidas.

Tendo como base indicações anteriores, creio que delineamos possíveis "respostas" a uma das questões apontadas no início desse trabalho, qual seja, a de que conhecimentos de Língua Portuguesa eram valorizados pela sociedade da época e como a escola responde a essas "necessidades" sociais. Cabe que se busque o entendimento de outras questões, tais como: Como eram formados os professores na Escola Normal de Diamantina? Quais eram as competências e habilidades requeridas para a formação desses alunos? E os candidatos ao Magistério que não necessariamente freqüentavam as aulas do curso de Magistério, quais eram os conhecimentos/ habilidades/ competências valorizados para a sua efetivação ao exercício do Magistério? Que "lugar" era esse a que se denominava Escola Normal e Externato da Diamantina?

São as questões que discutiremos a seguir, retomando e apontando outros pontos relativos ao "ser professor" no período em estudo, iremos, pois, afunilar o texto para que se chegue em Diamantina, na Escola Normal Oficial e as propostas de escolarização da disciplina Língua Portuguesa, em seu interior.

DAS PROVAS DE LÍNGUA NACIONAL DOS CANDIDATOS AO MAGISTÉRIO DE ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS E DOS ALUNOS NORMALISTAS:

A partir de agora, apresentaremos a análise das provas de Língua Portuguesa, da Escola Normal de Diamantina, encontradas no Arquivo Público Mineiro - APM. Essas provas encontram-se no APM guardadas em caixas, e, em cada caixa existem as pacotilhas, isto é, pequenos pacotes em que se colocam as provas de todas as disciplinas relativas a determinado ano. Existe uma organização por seções de entrada, nesse caso, IP - Instrução Pública.

Tais provas constituem-se como fontes primárias para a "re-construção" da história da disciplina escolar Língua Portuguesa.

As provas de Língua Portuguesa encontradas no período em estudo foram em número de cento e nove. Desse total, 13 eram pertencentes a mulheres candidatas ao magistério e/ou normalistas e 81 pertencentes a homens na mesma situação, 07 cartas, 06 sem identificação de nomes e/ou datas e duas provas de Caligrafia. O quadro abaixo apresenta o número de provas encontradas a cada ano, relativas à Língua Portuguesa. Em algumas provas não havia uma data que as especificasse e nem mesmo nome dos alunos, essas foram colocadas na coluna "sem identificação". As cartas e as provas de

Caligrafia foram colocadas em outra coluna não importando se pertencentes a homens e/ou a mulheres.

Sexo	Fem.						**Fem. Total**	Masc.						**Masc. Total**	**Sem identificação**	**Total Masc. Fem.**
Ano	1884	1885	1886	1887	1888	1889		1884	1885	1886	1887	1888	1889			
Provas	0	02	3	06	2	0	**13**	9	29	15	23	03	02	**81**		**94**
Cartas	01	0	0	04	02		**Total cartas 07**								**06**	**13**
Caligrafia	02															**02**
TOTAL DE PROVAS ENCONTRADAS																**109**

Ao se iniciar a análise das provas de Língua Nacional, a questão inicial colocada foi em relação aos conteúdos avaliados a fim de que se pudesse identificá-los, na tentativa de reconstrução da história do ensino dessa disciplina. Para tanto, do total de 109 provas encontradas, perguntou-se, inicialmente, quais eram os conteúdos avaliados e como eram avaliados.

Nessas provas os conteúdos avaliados eram (i) Ponto Teórico, (ii) Sintaxe- Análise Sintática, (iii) Morfologia- Análise Morfológica, (iv) Gramática Histórica- Análise Etimológica, (v)Estilística- Figuras de Dicção, (vi) Escrita- Cartas, (vii) Caligrafia.

Para cada uma das séries havia pelo menos duas provas, a saber: as provas

teóricas - em que o candidato/ aluno faria a exposição teórica de um ponto tirado à sorte; e a prova que avaliava um conteúdo de Língua Portuguesa – conteúdo gramatical, em que o aluno deveria proceder à análise de um trecho indicado pelo professor.

Não havia diferenciação na proposição das provas para os candidatos ao Magistério e para os alunos da Escola Normal de Diamantina, os conteúdos de Língua Portuguesa avaliados eram os mesmos; até porque, conforme se demonstrou nos capítulos anteriores vários candidatos ao Magistério faziam as provas a fim de conseguir a habilitação para o exercício do cargo de professor de Escolas de Primeiras Letras.

Abaixo, transcrevem-se os conteúdos avaliados (de acordo com as provas encontradas) a cada ano, sendo o ano da primeira prova encontrada o de 1884, e a última do ano de 1889. Nas tabelas abaixo, também se respeitou a nomenclatura adotada no cabeçalho das provas, portanto, a nomenclatura abaixo é transcrita das provas, e não se coloca a nomenclatura atual. Oportunamente faremos discussões a esse respeito.

Ano de 1880:

Nome no cabeçalho da prova	Conteúdo avaliado	Quantidade de provas
Análise Sintática	Classificação de orações e de cada termo da oração	**03**
TOTAL		**03**

Ano de 1882:

Nome no cabeçalho da prova	Conteúdo avaliado	Quantidade de provas
Análise Etimológica	Classificação morfossintática de palavras de determinado trecho	**01**
TOTAL		**01**

Ano de 1884:

Nome no cabeçalho da prova	Conteúdo avaliado	Quantidade de provas
Figuras de Dicção	Aspectos teóricos com exemplificações feitas pelos alunos	**02**
Análise Sintática-	Classificação de orações e de cada termo da oração (trecho)	**02**
Análise Lexicológica*	Classificação morfossintática de palavras de determinado trecho	**01**
Análise Etimológica*	Classificação morfossintática de palavras de determinado trecho	**01**
Análise Morfológica/ Fonológica	Pronomes	**01 (mesma prova com dois assuntos)**
	Substantivos	
	Ditongos	**01**
	Classificação de palavras quanto ao número de sílabas	**01**
	Classificação de sílabas – teorização (sílabas longas, sílabas breves...)	**01**
Cartas		**01**
Caligrafia	Avaliação do traçado de letras	**02**
TOTAL		**12**

Ano de 1885:

Nome no cabeçalho da prova	Conteúdo avaliado	Quantidade de provas
Análise Sintática	Classificação de orações e de cada termo da oração (trecho)	**05**
	Ponto Teórico	**02**
Análise Etimológica	Classificação de cada palavra (trecho)	**19**
Análise Morfológica	Pronomes	**05**
TOTAL		**31**

Ano de 1886:

Nome no cabeçalho da prova	Conteúdo avaliado	Quantidade de provas
Análise Sintática	Classificação de orações e de cada termo da oração (trecho)	**01**
Análise Etimológica	Classificação morfossintática de palavras de determinado trecho	**12**
Análise Morfológica	Variação dos nomes quanto ao gênero	**01**
	Variação dos substantivos e adjetivos (grau)	**03**
Figuras de Dicção	Aspectos teóricos e exemplificação	**01**
TOTAL		**18**

Ano de 1887:

Nome no cabeçalho da prova	Conteúdo avaliado	Quantidade de provas
Análise Sintática	Classificação de orações e de cada termo da oração (trecho)	**02**
Análise Etimológica	Classificação morfossintática de palavras de determinado trecho	**24**
Análise Morfológica	Pronomes	**01**
Figuras de Dicção	Aspectos teóricos e exemplificação	**02**
Cartas		**05**
TOTAL		**34**

Ano de 1888:

Nome no cabeçalho da prova	Conteúdo avaliado	Quantidade de provas
Análise Sintática	Classificação de orações e de cada termo da oração (trecho)	**03**
Cartas		**02**
TOTAL		**05**

Ano de 1889:

Nome no cabeçalho da prova	Conteúdo avaliado	Quantidade de provas
Análise Morfológica	Pronomes	**01**
Literatura Nacional*	Vida e obra de Basílio da Gama (exposição escrita de um texto sobre esse assunto pelo aluno)	**01**
TOTAL		**02**

*Como foi encontrada apenas 01 prova de Literatura, essa foi colocada junto às provas de Língua Portuguesa, embora não seja objeto de análise, de forma mais direta, porém, deve ser pensada como mais uma possibilidade de se pensar outras perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa no período em estudo, isto é, as formas pelas quais o ensino de Língua se constrói e se constitui .

Na análise dessas propostas de avaliação é importante observar que, embora (e talvez exatamente por isso) a Língua Portuguesa esteja em processo de constituição como uma disciplina escolar, existe um número significativo de avaliações em relação aos seus conteúdos de ensino. Para o ensino de Língua, assim como para quaisquer outras disciplinas havia, basicamente, a proposição de duas avaliações: uma oral, e outra escrita. Para a Língua Portuguesa, havia, entretanto, algumas diferenciações, além da proposição das duas avaliações já determinadas.

Na organização dos exercícios/ provas de caráter avaliativo, observa-se que

em Língua Portuguesa na Escola Normal de Diamantina havia os seguintes momentos de avaliação dessa disciplina: (i) uma avaliação oral – em que o aluno/ candidato deveria expor teoricamente acerca de um conteúdo ou no dizer da época, o aluno/ candidato "deveria discorrer sobre um ponto tirado à sorte"; (ii) uma avaliação escrita em que também esse aluno/ candidato deveria discorrer teoricamente (apresentando mais uma perspectiva de definições/ conceituações, como se poderá observar nas provas dessa categoria, transcritas mais à frente) sobre um conteúdo da língua – morfologia, sintaxe, e/ ou outro, conforme se demonstrou nos quadros anteriormente apresentados - eram as denominadas **"Ponto teórico".** Até aqui se mantém a estrutura proposta para quaisquer conteúdos.

Havia, porém, as diferenciações, que constavam de (iii) uma avaliação de uso da escrita em situação comunicacional, isto é, o aluno/ candidato deveria escrever um texto de circulação social, o que geralmente era feito a partir da escrita principalmente de cartas, mas não só (encontramos, ao lado das cartas, textos descritivos, narrativos produzidos pelos alunos); nesse tipo de avaliação exploravam-se duas habilidades: uma que era a memória, uma vez que há a reprodução de cartas, que seguiam de forma mais ou menos parcial o "modelo" apresentado (cf. anexo 10- Carta 10º do Manual de Estilo), e, outra em que a habilidade de escrita se fazia de forma mais contundente, isto é, nas descrições encontradas havia a descrição do prédio da Escola Normal, em que o aluno não apenas "reproduz" o texto de outrem, mas cria o seu próprio texto.

Outra diferenciação era estabelecida pela realização de (iv) uma prova de Caligrafia; e, finalmente, (v) uma prova de Ortografia – Ditado de um trecho que os alunos deveriam escrever, segundo as normas ortográficas vigentes no período.

Dessa forma, encontra-se um total de cinco avaliações para uma mesma disciplina: Língua Portuguesa, o que a destaca das demais.

Na análise das provas que ora se apresenta, reordenamos as provas de acordo com as seguintes características (i) provas cujo conteúdo relacionava-se a **conteúdos gramaticais** - sintaxe, morfologia, fonética, enfim todos os conteúdos relacionados à **Gramática Normativa**, não importando se provas teóricas ou práticas; (ii) provas relacionadas à **Produção de textos**; (iii) provas relacionadas à **Retórica**/ **Estilística**; (iv) provas de **Caligrafia** e (v) provas de **Ortografia.** Essa categorização busca enquadrar as provas em padrões para que se observe(m) a(s) forma(s) de organização/ consolidação da disciplina Língua Portuguesa no interior da Escola Normal de Diamantina, bem como as seleções de conteúdos estabelecidas no interior da própria disciplina.

DOS CONTEÚDOS AVALIADOS NAS PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:

- **As provas de Gramática Normativa**

" Ponto Theorico:
Complementos

Objetivo.

Complemento objectivo é toda a palavra ou oração $\tilde{q}$ *. completa a significação transitiva de qualquer verbo que a tenha. Ex.: Pedro ama a virtude.*

Quando o complemento objectivo refere-se a nome de pessoa ou cousa, deve-se por clara, a preposição – A - para não haver ambiguidade. Ex.: Eu não ofendi a Pedro. Devemos dizer - Eneas matou a Turno e não Turno matou Eneas ou Eneas matou Turno.

Quando o complemento objectivo se representa pelos pronomes, estes devem ser conservados nos casos oblíquos – me, te, etc., o, os, a, as etc. Devemos dizer – Eu os amo e não eu amo elles; mandou chamal-o e não mandou chamar elle, etc.

No caso em que o complemento objectivo é representado por uma proposição do infinito e que este tem por sujeito pronomes, estes devem ser conservados no caso obliquo correspondente ao accusativo latino, quando o seu determinante é algum destes – deixar, mandar, etc. Ex.:Manda-os brincar, deixa-os passeiar, etc quando em uma proposição apparecem os pronomes me, te, se, etc., (....) depois de já haver na proposição complemento objectivo, elles ficão servindo de complemento terminativo. Ex.: Maria deu-me um lindo botão de rosa.

Terminativo.

Complemento terminativo é aquelle que limita a significação relativa de outra palavra.

Ex.: Pedro é propenso ao jogo; as meninas gostão de brincos; Quando o complemento é objectivo a regencia é sempre correlativa, por que neste caso não só o consequente pede o antecedente, como também é exigido por elle.

Restrictivo.

Complemento restrictivo é aquelle que restringe a significação de um substantivo. Ex.: A casa de Pedro é grande; Pedfro, que é educado, cumpre seus deveres. Quando o complemento restrictivo se refere aos pronomes devemos usar dos pronomes possessivos – meu, teu, seu, etc.; e não dos pronomes seguidos de preposição – de-.

Devemos dizer – saudades minhas, saudades tuas, que quer dizer saudades que eu tenho, saudades que tu tens etc.; e não saudades de mim, saudades de ti, porque são saudades de outrem, e neste caso são complementos terminativos.

Explicativo.

Complemento explicativo é aquelle que não restringe a significação de um substantivo; mas explica e desenvolve a ideia já nelle incluida. Ex.: Pedro, que é mortal, teme o inferno.

Circunstancial.

Complemento circunstancial é o que se acha junto ao verbo sem ser exegido (sic) por sua significação. Ex.: Pedro é muito prudente; Pedro, estando em Roma, soffreu grandes tormentos.

Eschola Normal da Diamantina, 27 de Julho de 1884.

João Marcello de Andrade[64]

Eis aí a transcrição literal de um dos tipos de provas de Língua Portuguesa da

[64] Prova de aluno da Escola Normal de Diamantina. IP 3/3 Cx. 05, 02 páginas.

Escola Normal de Diamantina. Nesse caso, trata-se de uma prova, denominada "Ponto Teórico" em que o candidato/ aluno organiza a sua exposição a partir de definições/ conceituações.

Em relação à prova acima, vale ressaltar que existe uma habilidade básica que é importante na formação do aluno normalista: a memória. O aluno, ao resolver a proposição de prova, demonstra claramente a questão da memória ao repetir, praticamente, uma proposição teórica colocada para o ensino da língua no período em estudo. É evidente que a sociedade da época em estudo priorizava a memória, como já foi amplamente discutido por vários autores que tratam das visões e perspectivas de ensino tradicional. Essas proposições têm origem, sobretudo nos estudos clássicos em que se buscavam desenvolver atitudes mnemônicas.

Ao mesmo tempo, existe ainda uma outra competência demonstrada pelo aluno, mas que julgamos ser uma competência formada na escola, principalmente como uma exigência da sociedade da época, qual seja, a de capacidade de escrita.

Isso significa dizer que a escola formava um grupo de pessoas geralmente pertencentes à determinada classe social; esse conjunto de pessoas deveria ter habilidade de uso social da escrita, demonstrada tanto na forma de falar, quanto de escrever. Caso se observe mais detalhadamente a estrutura do texto

escrito pelo aluno pode-se observar que (i) por um lado existe uma estrutura bastante didática, isto é, embora o texto seja escrito em forma de resposta à determinada questão, ele apresenta uma "composição" bem estruturada, acessível aos vários leitores, tornando-o agradável de ser lido, criando uma seqüência textual bastante próxima do que viriam a ser os livros didáticos do século XX; por outro (ii), o texto demonstra uma linguagem simples e objetiva, porém muito bem construída, do ponto de vista da correção gramatical, demonstrando/ retomando uma habilidade presente no interior das escolas da época, que eram os estudos de Retórica e de estudos da própria gramática normativa.

Ao retomarmos o conceito de Retórica como a "arte do bem falar", podemos observar que no texto produzido pelo aluno, embora a sua base de sustentação seja a memória (pode ser que o aluno esteja repetindo um "ponto" apreendido durante a aula), a sua escrita deixa entrever uma capacidade de "convencimento" no sentido de que o texto alcança tal clareza que sua leitura não deixa dúvidas e convence o leitor da correção dos conceitos apresentados. A linguagem simples, clara e fácil alcança os objetivos de uma Retórica voltada para a arte do bem falar, em que a simplicidade ganha espaço na configuração do texto.

Pode-se dizer que o texto produzido pelo aluno na resolução da prova, "re-produz" as expectativas que a sociedade tem, em relação àqueles que

freqüentam a escola. Retomando-se GOODSON (1990) ao afirmar que as disciplinas escolares retomam o conjunto de conhecimentos valorizados socialmente, ao mesmo tempo em que a escola produz conhecimentos em seu interior, ela também os reproduz de acordo com os valores e concepções de uma dada época, o que pode ser observado na produção do aluno.

Se a sociedade da época valorizava os estudos de Retórica, de modo a distinguir a expressão das pessoas escolarizadas das não escolarizadas, o texto produzido pelo aluno nos mostra isso, no sentido de que é um texto cuja linguagem demonstra a capacidade de expressão e o domínio da língua escrita em uma modalidade padrão. A escola ao "re-produzir" conhecimentos deixa clara a sua postura em relação à linguagem, isto é, a escola prima por um ensino em que esta (a linguagem) é elemento distintivo das diferentes classes sociais, conservando o *"status quo"* daqueles que passam por ela, caracterizando e marcando a sua linguagem, a sua articulação textual.

Paralelamente, pode-se perceber que existe uma íntima relação entre os estudo de Língua Portuguesa e os estudos sobre o Latim. Observe-se o trecho:

> *No caso em que o complemento objectivo é representado por uma proposição do infinito e que este tem por sujeito pronomes, estes devem ser conservados no caso obliquo correspondente ao accusativo latino (...)"*(grifos meus")

Percebe-se, pois, uma correlação clara entre a proposição do Português e do Latim. Nesse caso, o aluno faz uma referência explícita ao acusativo latino. Embora a construção teórica dos fundamentos de Língua Portuguesa possa ter

origem nos estudos da Língua Latina, a primeira se distancia da segunda, à medida que se trata de duas línguas. Além disso, o Latim é uma língua morta, e o português uma língua em uso.

A opção escolar se dá de forma a contemplar estudos que priorizem não apenas o ensino da Língua Portuguesa, do ponto de vista sincrônico, mas se privilegia o ensino desta, em função da Língua Latina, demonstrando a importância de um ensino de Português com base no ensino do Latim. A referência ao "accusativo latino" demonstra a perspectiva de um ensino pautado pela influência clara de quem, paralelamente "deve" estudar o Latim, quer como forma de entendimento/ aprofundamento da Língua, quer como forma também de distinção e demonstração de erudição.

Observa-se também, uma tendência normativa em relação à língua e ao seu uso, no sentido de que o aluno repete uma tradição latina apresentada no *"Apendix Probi"* latino em que ao enfatizar que se deve dizer de determinada maneira ("deve-se dizer ...*matou a Eneas e não matou Eneas"* ou *"Eu os amo e não eu amo elles")* deixa entrever o distanciamento natural entre as modalidades oral e escrita de uma dada língua. E, nesse caso, a forma de escrita imita claramente a fórmula de Probi: "*oculus e non oclus",* presente no texto do aluno.

Dessa maneira, os estudos deixam entrever fórmulas de ensino vigentes na

sociedade da época, isto é, a língua ensinada na escola tem uma tendência normativa, o que pode ter várias explicações; desde a consolidação da língua nacional, que contribuía para a afirmação da nacionalidade brasileira, porém, sem perder de vista as suas origens, retornando, pois ao Latim, o que abrigava um caráter mais nobre à linguagem relacionando o Português falado no Brasil a suas origens clássicas.

Ousadamente, pode-se afirmar que a erudição pretendida (ou demonstrada) pode ser vista como uma forma de, embora liberto de Portugal, o Brasil reveste-se, através de sua língua, de um caráter de nobreza, uma vez que assim como Portugal, também apresenta ligação com o Latim, língua falada na Antigüidade Clássica. Nesse sentido, distancia-se dos falares do negro e dos índios, bem como de um conjunto de pessoas que à época, não tinham acesso aos bancos escolares, emprestando àqueles que ali tinham assento, traços distintivos[65].

Dessa forma, pensar nessa perspectiva aponta a possibilidade de se pensar os estudos da língua em perspectivas diferenciadas (i) por um lado a linguagem adotada pela e na escola distancia-se da língua falada pela maioria, tornando-a fator de distinção; (ii) a postura adotada na escola é a de normatização da língua, ressaltem-se o uso dos verbos e expressões imperativas **"deve/ não deve"** e, (iii) a língua adotada na escola tem, por isso mesmo um caráter estático, isto é, embora houvesse na perspectiva dos discursos vigentes na

[65] A idéia de distinção encontra fundamentação teórica em BOURDIEU (1982) e em FOUCAULT (1990)

época uma tendência ao “abrasileiramento” tal deveria se dar de acordo com regras, de modo a não permitir a perda de seu caráter distintivo. Finalmente, ressalte-se que aqui estamos lidando com a língua em sua modalidade escrita (prioridade das escolas), portanto, deve-se ter em mente questões ligadas aos preconceitos lingüísticos, que não admitem imediatamente alterações na linguagem, as “novidades” da língua levam um tempo para serem assimiladas e aceitas como normas.

Em síntese, a língua mesmo que “brasileira” deveria manter o seu caráter distintivo, guardando o distanciamento entre os que tiveram ou não acesso a essa Instituição.

Em relação à estrutura textual apresentada, como já se afirmou, o texto apresenta-se bem construído, ressaltando-se tal, tanto em relação à semântica do texto, quanto em relação aos aspectos formais. Dentre tais aspectos chama-nos a atenção a Ortografia apresentada/ demonstrada na prova em questão, uma vez que esse é um objeto da língua que se constitui como um conteúdo, inclusive com significativa importância, já que era objeto de avaliação, isto é, existia uma prova específica em que se avaliava a ortografia dos alunos normalistas e/ ou dos candidatos a Escola de Primeiras Letras. Em relação a tal conteúdo, percebe-se a eficiência dos métodos de ensino, e, por conseguinte, da escola, uma vez que o texto do aluno (exceção da palavra *“passeiar”*) é escrito de acordo com as normas ortográficas vigentes na época.

Assim, percebe-se que o aluno em questão representa uma parcela da população que formada pela escola, apresenta um conjunto de conhecimentos que atende às expectativas postas pela escola e pela sociedade do período, o que demonstra a eficiência dessa mesma escola. Óbvio que devem ser feitas as devidas relativizações em relação a tal eficiência. O não atendimento/ entendimento/ cumprimento aos conhecimentos escolares significava a eliminação do aluno da escola; isto é, os alunos que não conseguiam alcançar o nível de conhecimento pretendido pela escola eram "automaticamente" eliminados dessa instituição, pois, além de haver uma seleção de quem entraria ou não na escola, havia, ainda, uma seleção de quem permaneceria no interior da escola por tanto tempo.

Isto significa dizer que, certamente, nas séries iniciais os processos de exclusão já ocorreriam, eliminando da escola os que não demonstravam "competência" para continuarem os estudos. A própria legislação já propunha a distinção de currículos, tanto em relação a homens e mulheres quanto em relação às diferentes classes sociais. Para alguns deveriam ser ensinados apenas os rudimentos de leitura e escrita, enquanto para outros deveria haver ao aprofundamento dos estudos, conforme se demonstrou nos capítulos anteriores desse trabalho.

- **Sintaxe - Análise Sintática:**

Passemos, agora, à análise de um outro tipo de prova de Língua Portuguesa: as provas de **Sintaxe**, que priorizam em seu interior o conteúdo: Análise Sintática ou Análise Lógica como eram denominadas na época. Em relação a esse conteúdo foi localizado um total de 15 (quinze) provas, embora em relação ao montante, 109 provas, representem apenas 13,76% do total, esse conteúdo é bastante freqüente ao longo do período. Exceção feita ao ano de 1889, em todos os outros anos – de 1884 a 1888 – foram localizadas provas desse conteúdo.

Além do mais, é inegável a presença desse conteúdo/ como objeto de estudos na escola até os dias atuais, o que mostra a relevância e a contribuição que esse conteúdo trouxe para a consolidação da Língua Portuguesa como disciplina escolar.

Vejamos a transcrição de uma das provas em que a Sintaxe - Análise Sintática é objeto de avaliação:

Trecho[66]*.*
Da lua os claros raios rutilão
Pelas argenteas ondas Neptuninas;
As estrellas os céos acompanhavão,
Qual campo revestido de boninas;
Os furiosos ventos repousavão
Pelas covas escuras peregrinas,
Porem da armada a gente vigiava
Como por longo tempo costumava.

Analyse ~~ ~~ ~~ ~~ ~~ ~~ ~~ ~~ ~~ ~~ Syntactica

Temos até costumava um aggregado de palavras formando um período composto;período por ser um enunciado de orações formando sentido completo e terminando com um ponto; Composto por constar

[66] IP 3/3, Cx. 05, pacotilha 02, nº08. APM.

de mais uma. Oração principal – Da lua os claros raios rutilavão pelas argenteas ondas Neptuninas. Sujeito- os claros raios da lua, complexo da lua – complemento restrictivo de raios, claros da mesma natureza; verbo e atrtributo – rutilavão complemento do attributo- pelas argenteas ondas Neptuninas – circunstancial de logar por onde, complementos do complemento – argenteas – restrictivo de ondas e Neptuninas da mesma natureza. 2ª Oração absoluta – As estrellas os céos acompanhavão, qual campo revestido de boninas. Sujeito – as estrellas, verbo e attributo acompanhavão- com os seguintes complementos: - os céos- objectivo, qual campo revestido de boninas, isto é, tal qual campo revestido etc- circunstancial de modo, qual campo revestido de boninas – terminativo do adjectivo, - tal, revestido de boninas – restrictivo de campo, de boninas terminativo do adjectivo revestido. – 3ª Oração também absoluta – Os furiosos ventos repousavão pelas covas escuras peregrinas. Sujeito – os furiosos ventos – complexo, furiosos restrictivo de ventos; verbo e attributo – repousavão- com este complemento:- Pelas covas escuras peregrinas- circunstancial de logar por onde; e escuras restrictivo de covas peregrinas da mesma natureza. 4ª Oração tambem absoluta – Porem da armada a gente vigiava, com parciaes como (??ilegível) o resto do período. Sujeito – Agente (sic) da armada, complexo da armada restrictivo de gente; verbo e attributo – vigiava; este attributo é complexo – por ser seguido do seguinte complemento – como por longo tempo costumava- circunstancial de modo, formando este complemento uma oração subordinada parcial complementos circunstancial de modo. Sujeito – ella a gente, verbo e attributo costumava – com os seguintes complementos: como – circunstancial de modo, por longo tempo – circunstancial de tempo, longo restrictivo de tempo.
Escola Normal da Diamantina, aos 26 de Julho de 1887.
Antonio Ribeiro Leão

Em primeiro lugar, ressalte-se o trecho cuja linguagem simples, é colocado para que o aluno procedesse à análise sintática. Porém, essa linguagem simples, se organiza em um trecho literário. A presença de bons "modelos" de escrita acha-se, pois, contemplada.

Evidenciam-se os objetivos da escola que adotava a concepção de que os estudos da Língua Portuguesa deveriam se basear em estudos sobre a língua. Para tanto, deveriam ser retomados os "bons" autores, a fim de disseminar entre os alunos os "modelos" ideais da "boa enunciação" (Cf. SOARES 2001).

Assim, observa-se que o trecho em estudo é um texto literário, em versos, com construções frasais típicas da literatura da época, ou seja, o texto apresenta inversões, embora tais inversões sejam facilmente percebidas, apresenta, ainda, uma estrutura basicamente descritiva. Existe uma cena que é narrada/ descrita ao leitor no trecho que se apresenta para análise.

A exploração de textos literários como objeto de estudos de gramática será uma prática que permanecerá na escola, e, obviamente, que nas aulas de Língua Portuguesa, praticamente até a segunda metade do século XX. As provas nos permitem identificar as "origens" dessa prática, uma vez que em todas elas, os trechos apresentados são literários.

Assim, confirmam-se, na proposição da prova, as afirmativas de SOARES (2001) (...) *"Retórica, Poética, Gramática — estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império".* De certa forma, o trecho apresentado demonstra a perspectiva de ensino da Língua Portuguesa e o entrelaçamento entre as três áreas apontadas, uma vez que o mesmo, embora literário, fará parte dos estudos sobre a língua, o que poderá proporcionar um contato mais íntimo com um determinando "tipo" de linguagem; obviamente, que fatores externos à escola, no que se refere à uma aspiração das elites do momento que priorizam a "arte do bem falar", perpassa a escola, determinando, parcialmente, as suas formas de ensino e seus objetos de estudo.

Na resolução dessa mesma prova, o aluno demonstra conhecimentos sobre a língua que reforçam o papel da escola, ele dá conta de entender as inversões e de classificar sintaticamente orações e termos do período.

Finalmente, ressalte-se que tal prática, de estudos classificatórios, não se resume a uma simples oração e/ou período, prática comum no século XX, principalmente nos anos de 1970/ 1980. Naquele período - 1880/1889, a análise sintática não se faz pela simples itemização dos termos, mas se dá de forma mais ampla. O trecho proposto apresenta não uma frase retirada de qualquer texto, mas se refere a uma estrofe, o que garante, mesmo que parcialmente, a coerência textual, ou seja, é possível reconstruir o sentido da cena descrita, no fragmento apresentado.

Finalmente, ressalte-se que a escola forma essa competência no aluno, isto é, proporciona-lhe estudos sobre a Língua Portuguesa de modo a lhe possibilitar o manejo da língua, a construção e a classificação de períodos, orações e seus termos, e ainda, o uso da mesma em situações comunicacionais. Se a escola atende, no período em estudo, um público que já tem acesso à modalidade padrão, e também já lida com a língua em situações mais formais, os estudos de gramática, vêm atender a essa expectativa tanto colocada pela sociedade quanto pela escola de formar um aluno capaz de produzir textos, corrigi-los e aprofundar os estudos de uma metalinguagem, de modo a formar bons

oradores, como era o desejo das elites brasileiras.

A escola favorece, pois, a formação de sujeitos pertencentes às elites, estabelecendo para os estudos lingüísticos uma modalidade padrão, capaz de usar e "manejar" a língua de forma a reproduzir a dominação através e a partir também da língua usada, e que será difundida na e pela escola.

- **Morfologia - Análise Morfológica:**

A prova transcrita abaixo representa um outro tipo de conteúdo avaliado, que diz respeito à Morfologia - Análise Morfológica, embora no cabeçalho da mesma não conste essa terminologia, apenas a terminologia colocada abaixo:

> *"Prova escripta de Portugues*[67]
> *Quem- É um adjetivo determinativo, pronominal, relativo. É palavra analytica, relativa, primitiva, composta, invariavel, monossyllaba, aguda. Poderá é um verbo adjetivo, activo, transitivo, irregular. É palavra analytica, mista derivada de poder, simples, variável, e varia em tempos, modos, números e pessôas, e está no tempo fucturo, este tempo é dirivado, e diriva-se do infinito com a terminação ei em todas as conjugações e está no modo indicativo, no número singular e na terceira pessoa do singular, é trissillaba, aguda. Bastantemente é um adverbio de quantidade. É palavra analytica, mista, dirivada de bastante, composta, invariavel, pollyssyllaba, grave e synonyma de sufficientemente. Considerar é um verbo adjetivo, activo, transitivo, regular. É palavra analytica, mista, primitiva, simples, variavel, em tempos, modos, numeros e pessôas, está no infinito pessoal, este tempo é dirivado do infinito impessoal, com a terminação ar nos verbos da primeira conjugação, er nos verbos de segunda conjugação, ir nos verbos de terceira conjugação. Está no modo infinito. Nem é uma conjunção copullativa de primeira classe. É palavra analytica, relativa, primitiva, simples, invariavel, monossyllaba, inclitica. Comprehender é um verbo adjectivo, activo, transitivo. É palavra analytica, mista, simples, variavel, e varia em tempos, modos, numeros, e pessôas está no infinito pessôal este tempo é derivado e diriva-se do infinito impessoal, com a terminação ar nos verbos da primeira conjugação, er nos verbos da segunda, e ir nos verbos da terceira e está no modo infinito, numero singular, é trissyllaba, aguda, e synonyma de entender.*
> *Diamantina, 16 de Julho de 1884.*

[67] Documento IP 3/3, Cx. 05, pacotilha 09, nº 08. APM.

A prova acima destoa dos modelos até então apresentados. Em primeiro lugar, no que se refere à organização da mesma (ver documento original, em anexo- anexo 10) a letra do aluno não se "enquadra" totalmente nos modelos até então observados. A prova constitui-se como um texto não muito bem redigido e organizado tanto do ponto de vista gráfico/ visual, quanto se observa uma pequena variação nas normas ortográficas do período; o aluno escreve a palavra "derivado" e logo após usa os termos "diriva" e "dirivada". A transcrição de tal prova foi intencional, uma vez que encontramos o nome desse aluno no livro de matrículas do 1º ano da Escola Normal, duas vezes em anos consecutivos: o ano de 1884 e o ano de 1885, ambas as listas referentes a mesma série: 1º ano.

A repetição do nome do aluno nos induz a pensar de que o mesmo fora reprovado, já que não existem registros acerca de tal nas provas, nem na documentação localizada. As escolas não contavam, pelo menos não localizamos, um livro ou uma documentação que registrasse a reprovação dos alunos. Apenas nas próprias provas encontramos o registro, a que nos referimos anteriormente, porém nem todas as provas constam de tais registros avaliativos. Em relação aos candidatos ao Magistério havia uma ata de que divulgava os resultados dos exames.

Em relação às provas dos alunos foi localizada uma correspondência que

encaminhava as provas para a Secretaria Geral da Província, localizada em Ouro Preto, mas não localizamos nenhuma avaliação individual dos alunos, feita pelos professores.

O exemplo é interessante para demonstrar que nem todos os alunos conseguiam aprovação na escola. Ressalte-se, ainda, que o nome do aluno foi encontrado mais duas vezes, no ano de 1885, na listagem de alunos do 1º ano, no ano de 1886 também na listagem de alunos dessa mesma série. Depois não o encontramos mais. Não se sabe se o mesmo desistiu, se foi transferido para outra escola, ou se foi impedido de continuar freqüentando a Escola Normal, já que havia uma regra acerca da reprovação: os alunos só poderiam repetir o ano duas vezes em cada série, depois perderiam o direito de permanecerem em seu interior.

Mas, retomando ao conteúdo avaliado, que se constitui no objeto de nossa análise (e não as respostas dadas pelos alunos), assim como a prova de Sintaxe - Análise Sintática, percebe-se em sua estruturação a necessidade do aluno em produzir um texto, isto é, mesmo que um texto produzido em condições especiais, por se constituir com sendo uma resposta à uma questão feita, há uma tendência em produzir um texto. Como na prova não consta se foi dado um trecho ou não para o aluno responder e classificar, fica a dúvida se foram dadas palavras soltas, individuais, ou não. Porém, percebe-se claramente que o aluno se apóia na memória e na tentativa de demonstração

de conhecimentos mais completos acerca de cada palavra em análise.

Vejamos:

> *"Considerar é um verbo adjetivo, activo, transitivo, regular. É palavra analytica, mista, primitiva, simples, variavel, em tempos, modos, numeros e pessôas, está no infinito pessoal, este tempo é dirivado do infinito impessoal, com a terminação ar nos verbos da primeira conjugação, er nos verbos de segunda conjugação, ir nos verbos de terceira conjugação. Está no modo infinito." (*Texto do aluno, grifos meus.)

Na transcrição acima, o aluno apresenta informações que não necessariamente se referem à questão proposta, mas extrapola tais informações no sentido de que coloca os verbos da 2ª e da 3ª conjugações, explicando as respectivas terminações. Essa colocação pode significar a percepção, por parte do aluno, das condições de produção de seu texto, a situação de avaliação provavelmente está contribuindo para a demonstração de conhecimentos que estão "além" dos solicitados, na tentativa de que o interlocutor considere tais "excessos" em função das outras "faltas".

- **Análise Etimológica**

> *"Trecho*[68]
>
> *A uma pequena legoa da cidade (Lisboa), pela estrada que corre para Cintra, pouco desviado d'ella para a parte do poente, fica como escondido e furtado à comunicação da gente um pequeno valle, que sendo naturalmente aprasivel, por frescura de fontes e arvoredos, mereceo, ao que pode crer o nome que tem de Benfica.*
>
> *Analyse etymologica.*
>
> *A – e uma preposição por que liga um termo subsequente a outro antecedente: tem por antecedente o attributo encluido no verbo fica, e- por consequente uma legua, etc. É palavra discursiva, conjunctiva, primittiva, simples, invariavel, monossyllaba, enclytica e homonima: É palavra discursiva, por que não exprime pensamento inteiro; conjunctiva, por que não liga idéias; primitiva, por que não deriva-se de outra da nossa lingua; simples, por que compõe-se de uma só palavra; invariavel, por que não altera terminação; monossyllaba, por ter so syllaba; enclytica, por que não tem accento proprio; homonima, por que não tem orthographia igual, e pronuncia significação differente. Esta palavra é parte essencial da oração, porque a função que ella exerce não pode ser exercitada por outra palavra, e é essencial para a comunicação das nossas idéias, e não pode haver oração se (sic)*

[68] IP 3/3. Cx. 05. Pacotilha 03, nº 07. Documento do APM.

ligação de termos e só preposição pode exercer esta funcçao.
Uma - é um adjectivo determinativo, quantitativo, numeral, cardinal: adjectivo, por que modifica o substantivo; determinativo por que o determina; quantitativo, por que exprime uma quantidade; numeral, por que exprime o numero; cardinal, por que exprime numero simplismente. É palavra discursiva, idéal, primitiva, simples, variavel, dissyllaba, grave. Varia em genero e numero; está no genero feminino, numero singular, por que o substantivo com que concorda é também do mesmo genero e numero. Esta palavra é parte essencial da oração, por que a função que ella exerce não pode ser exercitada por outra palavra, e é essencial para communicação das nossas idéias, e não pode haver oração sem attributo e só o adjectivo pode representál-o.
Escola Normal 24 de Novembro de 1882.
João da Matta Gomes Ribeiro

A prova transcrita acima, não se acha completa, como pode ser facilmente percebido, não se pode comprovar o porquê da incompletude da prova se é que tal ocorre ou se o aluno teria a oportunidade de escolher apenas algumas palavras para a exposição a ser apresentada. Embora tenham sido localizadas outras provas desse mesmo conteúdo, na maioria delas não se encontra a análise de todas as palavras (ver prova desse mesmo assunto em anexo), assim como se encontra na análise sintática a análise de todas as orações e de cada um de seus termos.

Esse fato pode nos induzir a pensar que a análise sintática era um estudo que exigia um maior detalhamento, ao contrário da análise etimológica, que, inclusive, veio a sofrer modificações no próprio significado dos estudos. Desde o século XX, a análise etimológica diz respeito a estudos que apresentam uma análise das palavras em relação às suas partes em uma perspectiva diacrônica, isto é, os estudos dos elementos constituintes das palavras, raiz, terminação, etc (cf. ALMEIDA[69]).

[69] ALMEIDA, Napoleão Mendes. "Gramática Metódica da Língua Portuguesa". São Paulo, Ed. Saraiva, 31ª ed. 1982. A 1ª edição dessa gramática é de 1911.

Isso nos mostra a interrupção da presença desse conteúdo no interior dessa disciplina, chegando tal nomenclatura e tal forma de análise a desaparecer. Na atualidade, a etimologia caracteriza-se por apresentar outra forma de estudos, conforme já se afirmou anteriormente, isto é, estudos ligados à origem das palavras do Latim para o Português.

As gramáticas do século XX, trazem, na proposição de ALMEIDA (op. cit.- prefácio da ed. de 1982) as seguintes subdivisões: (i) Fonética; (ii) Morfologia e (iii) Sintaxe , daí correspondendo os três tipos de análise que podem ser feitos: Análise Fonética, Análise Morfológica e Análise Sintática. Esse autor apresenta, ainda, em seu prefácio (p. 20) a seguinte observação:

> *Nota – em certos programas de ensino ou de concursos pede-se erradamente análise gramatical para contrastar com análise sintática. Análise gramatical, com tal sentido, é expressão técnica da língua francesa.* (ALMEIDA, Napoleão Mendes. op. cit. p. 20)

Faz sentido a nota apresentada pelo autor se pensarmos que no período em estudo a influência francesa era determinante em nossas escolas, tanto que o próprio calendário (cf. demonstramos nos capítulos anteriores) seguiam a determinação do hemisfério norte, daí que podemos inferir que a nomenclatura apresentada no cabeçalho da prova poderia estar revelando tal influência.

- **Situações de uso de escrita – O gênero epistolar – Cartas:**

Passemos, agora, a análise de um outro tipo de prova proposto pela *"Eschola Normal Official de Diamantina"* para a disciplina de Língua Portuguesa. Dessa vez, trata-se de uma carta[70], escrita por um aluno, em 1887:

[70] Em orientação individual, o Prof. Doutor Carlos Roberto Jamil Cury informou-me que o Brasil foi o 2º país do mundo a se valer do selo postal, em 1843. O que pode ser relacionado à importância que tal instrumento de comunicação tinha no país.

"Diamantina, 18 de Julho de 1887[71]*.*
Prova Escripta

Carta de F. a um seu amigo, pintando-lhe a sua dôr pela morte do pae, o desespero de sua mãe, o vazio e a tristeza que se sente em casa, e os apuros com que luta, e por isso a necessidade que tem de desabafar-se com um coração amigo que o console e anime.

Prezado amigo.

O que cordialmente posso desejar-te é que tu e tua familia não como eu e a minha, estejas em completa fruição da mais vigorosa saude, acompanhada de inumeras felicidades.

Prezado amigo, neste momento acho-me como que despido inteiramente de recursos com que possa, como é do meu desejo, narrar-te a desgraça que acaba de acontecer em nossa casa, qual seja a morte de meu carinhoso e estimado pae, cuja indispensavel existencia neste mundo não quiz o Redemptor se prolongasse por mais tempo!! Neste momento lanço a mão á penna com o coração despedaçado de terror, com toda a casa em gritos estrepitosos, que parece approximar-se o fim do mundo, ou abrirem-se as portas do medonho abysmo; sómente para pintar-te o desespero inexplicavel em que me acho envolto!! Crê!

Estou escrevendo nessa hora como se estivesse em um claustro de victimas, cuja hora se approxima!!.. Lugar este em que só há pranto e ranger de dentes! Vejo a minha mãe completamente louca pelos gritos e movimentos que não indicão menos de que o inferno aberto! Vejo os meus irmãos confusamente estendidos no chão como mortos, e até os escravos sem consolo, tentando contra suas próprias vidas! eu só no meio de todo esse desatino, sem poder dirigir um leve consolo nem se quer a um só membro da familia, ou aos que que (sic) menos divião sentir essa horrorosa catastrophe, como sejão os estranhos! Te supplico pois, como amigo, que venhas, a fim de me dar a mão, que vejo-me quase perdido nas ondas do desespero! Confiado, pois, na tua reconhecida bondade, aqui fico só, sujeito aos revezes da sorte, esperando a ditosa hora em que apeares, a fim de que com teus conselhos e observações, reine a ansiada paz; que hoje me parece que a propria natureza conspira contra mim! Aqui estou, pois, em um estado deplorável, cuja explicação não pode bem comprehender a razão humana! Estou, pois, com a minha esperança assentada na tua agradavel presença. Confio, pois, na tua bondade, e, não podendo ser-te mais extenso, peço-te com encarecimento que disponhas de teu sincero amigo, que se achará sempre ás tuas ordens, e que tem porconseguinte a honra de subscrever-se.

Externato da Diamantina, 18 de Julho de 1887.

Raymundo Pires Tavares da Silva.

O documento acima transcrito – prova de Língua Portuguesa – cuja modalidade representa, no presente trabalho, a produção de cartas, reflete em

[71]. IP 3/3. Cx. 05. Pacotilha 15. Documento do APM

sua proposição o uso social da escrita. A escola, ao propor a escrita de um texto de circulação social em voga na época, demonstra a compatibilidade entre a sua proposição de ensino de Língua e as necessidades comunicacionais do período.

A carta, como um gênero textual era um meio de comunicação freqüentemente usado, o que reflete a preocupação da escola em se "apoderar" dele, explorando a sua construção no interior da mesma de modo a garantir a competência dos usuários – alunos e ex-alunos - em sua escrita.

De acordo com os programas de ensino (cf. VECHIA e LORENZ), observa-se que a proposição de escrita estabelecida na e pela escola, partia da apresentação de modelos, os quais os alunos em seus momentos iniciais de uso da escrita deveriam "copiar" ou "recitar" de memória.

Para tanto, fazia-se uso dos manuais de estilo (cuja referência encontra-se nas provas observadas[72]) onde se encontravam esses modelos. Os alunos, de acordo com essas informações, deveriam, pois, "re-produzir" (com poucas interferências ou nenhuma) o conteúdo dos modelos contidos naqueles manuais. Somente depois de estabelecida essa habilidade, ou de formada essa competência, é que se passava à etapa seguinte, qual seja, a de produzirem por si mesmos os conteúdos de seus textos.

[72] Nessa modalidade de provas é comum encontra-se a referência "Carta 10ª do Manual de Estyllo- cf. documento em anexo- anexo 10).

Na carta em estudo pela semelhança encontrada nas outras provas (foi encontrada mais uma carta, cuja data, assunto e proposição eram os mesmos) o desenrolar do texto, ocorre com poucas variações. Isso comprova que os ensinamentos de Língua Portuguesa – escrita - obedecem às proposições estabelecidas em âmbito mais geral.

Nessa prova mais especificamente, chama-nos a atenção, inicialmente o seu conteúdo, isto é, a busca da expressividade em momentos marcados pela tragédia: nesse caso, a morte do pai. O tom do texto assume uma "atitude" de lamento e, mais que isso, beira o exagero. A descrição dos sentimentos provocados pela morte do pai alcança extremos. Isso pode ser percebido e exemplificado com elementos do texto, quando se observam as reações da mãe e dos irmãos, a reação dos escravos e mesmo daqueles que não pertencem à família, como no trecho a seguir:

> *Vejo a minha mãe completamente louca pelos gritos e movimentos que não indicão menos de que o inferno aberto! Vejo os meus irmãos confusamente estendidos no chão como mortos, e até os escravos sem consolo, tentando contra suas próprias vidas! eu só no meio de todo esse desatino, sem poder dirigir um leve consolo nem se quer a um só membro da familia, ou aos que que (sic) menos divião sentir essa horrorosa catastrophe, como sejão os estranhos!* (grifos meus)

Ao escrever o seu texto o aluno demonstra uma situação extremamente dolorosa, porém, apresentada com cenas de exagero. Resta que se coloque a pergunta: as reações sociais e as representações de cena de morte aconteciam, na realidade, dessa forma? Ou o texto, para demonstrar a dor, exagera e constrói uma hiperbolização da linguagem?

Optamos por pensar o que nos é mais palpável; isto é, a partir da estrutura textual pode-se perceber que existe uma hiperbolização da linguagem, uma vez que estamos ao final do século XIX, quando a linguagem, no Brasil, acha-se sob forte influência do Parnasianismo.

O Parnasianismo no Brasil ganha contornos especiais uma vez que se aproxima enormemente de uma linguagem "vazia". Os poemas Parnasianos apontam uma construção textual bastante descritiva (característica imposta pelo próprio estilo, o que resulta em críticas acirradas promovidas pelos modernistas no século XX[73]). Percebe-se, pois, a construção de um discurso "retórico" em que os aspectos formais ganham contornos exagerados. Para tal contribui, ainda, a presença freqüente de adjetivos ou de construções frasais, que, no contexto, ganham valor adjetivo.

Explicando melhor, vejamos uma parte do texto:

> *Prezado amigo, neste momento acho-me como que despido inteiramente de recursos com que possa, como é do meu desejo, narrar-te a desgraça que acaba de acontecer em nossa casa, qual seja a morte de meu carinhoso e estimado pae, cuja indispensavel existencia neste mundo não quiz o Redemptor se prolongasse por mais tempo!!* (grifos meus)

[73] Ressalte-se o poema de Manuel Bandeira, Os Sapos. In: BANDEIRA, Manoel. Obras completas, Ed.Aguilar (1990) ainda de acordo com BOSI (1989) o Parnasianismo persiste durante muito tempo no Brasil e tal durabilidade esvazia o discurso dos próprios poetas e passa a constituir uma "mentalidade" de uso da linguagem de forma a transformá-la em um simples "instrumento ornamental", isto é, a linguagem passa não a servir a uma atividade comunicacional, mas muito mais a apresentar uma característica de dizer de forma "bela", em que a presença de figuras de linguagem se faz de forma a preencher os espaços perdendo com isso a sua objetividade e sua clareza. A linguagem brasileira está, no período, eivada de discursos produzidos para serem ouvidos de modo a provocar a apreciação de sua forma (ou "fôrma"), ficando em segundo plano o conteúdo dos discursos produzidos.
Obs. As apreciações acima apresentadas baseiam em estudos de BOSI e CÂNDIDO.

As expressões em destaque no trecho acima retirado da prova do aluno dão elementos para a análise que se pretende demonstrar: *"acho-me como que despido inteiramente de recursos",* nesse trecho a linguagem serve para demonstrar a ausência de racionalidade do autor/ narrador, através de um eufemismo, que ao tentar retratar a tristeza, não o faz de forma direta, emprestando a ela um caráter mais ornamental, menos direto, o que contribui para criar um contexto de linguagem mais figurada. Além disso, na caracterização do pai a presença de dois adjetivos "*carinhoso e estimado"*, e a caracterização da necessidade de vida do mesmo *"cuja indispensavel existencia"* todos esses termos com adjetivos cuja função no contexto do texto servem para ressaltar e demonstrar a profundidade da dor sentida pelas pessoas, com destaque para o narrador que, embora compartilhe da dor, responsabiliza-se por manter um pouco de lucidez que é escrever e pedir ao amigo que venha. Nesse sentido, a escrita funciona para o autor/ narrador como uma espécie de catarse, no sentido de que essa possibilita a fuga da realidade em que se encontra, e a presença do amigo a única possibilidade de volta à racionalidade.

Também se pode observar que embora o autor/ narrador ocupe o lugar de filho, justificando o compartilhamento da dor em um primeiro momento, porém, à dor, sobrepõe-se um outro sentimento, qual seja, o de busca da amizade e a carência da presença do outro como se pode observar pelo pedido direto, cujo tom apelativo se faz presente, como o trecho a seguir demonstra:

> *Te supplico pois,como amigo, que venhas, a fim de me dar a mão, que vejo-me quase perdido nas ondas do desespero! Confiado, pois, na tua reconhecida bondade, aqui fico só, sujeito aos revezes da sorte, esperando a ditosa hora em que apeares, a fim de que com teus*

> *conselhos e observações, reine a ansiada paz; Estou, pois, com a minha esperança assentada na tua agradavel presença.*

Além da linguagem e do tom que a mesma apresenta, ressalte-se o uso da pontuação. As exclamações constantes ao final de praticamente todas as frases contribuem significativamente para o tom apelativo e de intensificação das emoções que se tenta expressar.

Finalmente, resta que se analise a proposição da produção do texto, uma vez que um texto é também produto de suas condições de produção.

> *Carta de F. a um seu amigo, pintando-lhe a sua dôr pela morte do pae, o desespero de sua mãe, o vazio e a tristeza que se sente em casa, e os apuros com que luta, e por isso a necessidade que tem de desabafar-se com um coração amigo que o console e anime.*

Nesse sentido, é importante ressaltar que o aluno encontra-se, em primeiro lugar, em uma posição de **aluno** (sem redundância); isto é, ele sabe que tal fato o coloca em posição de identificar que terá diante de si, ou de seu texto, um único interlocutor: o professor; que, hierarquicamente, é o que sabe, o que tem o poder de avaliá-lo, e, mais que isso, deve lhe "dar" uma nota pelo trabalho apresentado. Tudo isso acrescido ao fato de que se trata de uma prova, portanto, esse caráter avaliativo não pode ser desprezado no contexto.

A proposição apresenta-se bem colocada, preenchendo, praticamente todas as condições de produção. Apresenta-se o "quem" deverá escrever, embora não se especifique tão claramente – *"Carta de F.";* o "para quem" será escrita a carta – *"a um amigo";* o "para quê" *"pintando-lhe a sua dôr pela morte do pae, o desespero de*

sua mãe, o vazio e a tristeza que se sente em casa, e os apuros com que luta, e por isso a necessidade que tem de desabafar-se com um coração amigo que o console e anime". E, finalmente, determina-se, mesmo que indiretamente a forma de linguagem, a partir da determinação do gênero textual – carta – disseminado na época, como já se afirmou anteriormente.

Entretanto, ressalte-se que a proposição é indutora do "tom" a ser adotado, isto é, embora não necessariamente com a intensidade colocada na carta produzida pelo aluno, o propositor da mesma, coloca a idéia de dor (como seria óbvio pelo fato da morte) de forma incisiva, a dor, os apuros e a necessidade de desabafo, logo a busca do amigo que lhe dará consolo. Como o autor/ narrador da carta "pinta" de forma exagerada a dor, o consolo é reafirmado pela necessidade de presença.

Finalmente, em relação ao uso da escrita, vale observar que a linguagem, embora com um certo exagero, está bem construída o que demonstra a competência da escola na formação da habilidade de escrita demonstrada pelo autor do texto em questão. Assim, afirma-se que em relação aos aspectos pragmáticos, semânticos e formais, o texto apresenta um bom nível, reforçando a eficiência da escola na formação de seu público.

- **As provas de Caligrafia**

Bastardo[74]

Todas as formas se introduzem nos sugeitos tão suavemente quanto mais próximas são as disposições para ellas.

[74] IP 3/3, CX. 05, Pacotilha 11. APM. A transcrição se deu de forma literal, para que se pudesse ter acesso ao texto e não necessariamente ao tipo de letra, já que era um tipo de letra manuscrita. O texto original encontra-se em anexo – anexo 10.

Bastardinho

Casem primeiro as idades,
As condições, as saudes e as qualidades;
E então casarão bem as pessoas: d'outro modo, d'antemão
Levam o divorcio meio feito.

Cursiva

Tudo o que nella vejo me entristece,
Triste me deixa o Sol em-transmontando
triste me torna o sol quando amanhecer

as flores para ti mais cedo crescem,
as agoas em te vendo correm brandas,
os rios mais formosos amanhecem.
Se tu nos prados e nos bosques andas,
Alli nunca fallece a primavera,
Alli toda a aspereza logo abrandas.

Diamantina, 5 de Dezembro de 1884.

Jeronymo Ferreira da Silva

Em relação ao número de provas encontradas desse "conteúdo" foram localizadas apenas 02 provas relativas ao ano de 1884. Entretanto, isso não diminui a sua importância frente aos demais conteúdos avaliados, pois, essa competência era de fundamental importância para os futuros professores.

No período em estudo a decifração/ capacidade de leitura de letras manuscritas apresentava realce, pois a escassez de materiais impressos trazia necessariamente os materiais manuscritos para o interior das escolas (BATISTA, 2004 e CORREA, 2006, PFROMM, 1974). Assim, era comum que cartas, certidões, legislações se tornassem em material de leitura para que o aluno pudesse exercitar a prática de "leitura corrente". Assim, tanto os exercícios de caligrafia eram recorrentes como a decifração dos vários tipos de

letras manuscritas era necessária.

Os paleógrafos (tipo de material impresso – linotipo) usavam vários copistas que transcreviam com diferentes traçados de letras os textos que depois eram impressos e colocados como material de leitura (CORREA, 2006) à disposição das escolas.

Além do mais, o curso Normal, obviamente, que ao formar seus professores deveria prepará-lo tanto para ensinar os futuros alunos de escolas de Primeiras Letras no traçado de letras, quanto na decifração das mesmas. Esse conteúdo de ensino era, portanto, essencial ao professor em formação, adquirindo no contexto escolar e social grande importância.

Paralelamente, pode-se perceber, por exemplo, que ao mesmo tempo em que se exercitavam os exercícios de Caligrafia, tendo-os como objeto de avaliação, os trechos em questão servem, assim como se pode afirmar acerca da leitura, como um elemento formador. Os trechos copiados não são quaisquer trechos, mas também mantêm um formato de versos, e seu conteúdo traz algum ensinamento.

Observem-se, por exemplo, os trechos transcritos anteriormente nas letras "Bastardinho" e "Cursiva":

Casem primeiro as idades,
As condições, as saudes
e as qualidades; E então
casarão bem as pessoas:

d'outro modo, d'antemão
Levam o divorcio meio feito.

Caso se observe mais detalhadamente o conteúdo do mesmo, percebe-se, que o trecho transcrito tenta incutir uma mensagem, um padrão de comportamento que serve de balizador para a época. Além de apresentar uma estrutura bastante próxima da redondilha maior; exceção feita ao último verso, pois, se observarmos a métrica, todos os outros têm sete sílabas. Além de apresentarem rimas (idades/ qualidades, etc.). O trecho contido na transcrição em letra cursiva é uma poesia que não deixa quaisquer dúvidas para o leitor, em relação à sua opção lingüística e textual. Portanto, a opção por um estilo, uma linguagem e um tipo de texto, o literário, está presente no interior da escola, de forma bastante concreta e clara.

Finalmente, há que se observar (no original em anexo) que os resultados das avaliações dos professores (banca corretora) estão contidas nas provas dos alunos, na margem esquerda, da folha de prova.

- **A Retórica – Figuras de Dicção**

Figuras de Dicção[75]
São as seguintes:

Protese, Epenthese, e Paragoge.
Prothese, é que augmenta letra no principio da palavra exemplo avoar por voar.
Ephentese é que augmenta letra no meio das palavras exemplo Ma....(ilegível) por ....(ilegível).
Paragoge é que augmenta letra no fim das palavras ....(exemplo ilegível) por ....(ilegível).
Apherese é que supprime letras no principio das palavras como inda por ainda.

[75] IP 3/3 Cx. 05, Pacotilha 07, nº 02. APM.

Syncope suprime letras no meio das palavras mor por maior.
Apocope é a que supprime letras no fim das palavras assi por assim.
Synalepha é a figura pela qual elide a vogal final para uni-la com outra principia por vogal, por exemplo D'este por De este.
Ectilipse que supprime o m a preposição com.
Metathese é a figura pela qual se troca ou transpõe letras nas palavras exemplo interperte por interperte(sic). Crase é uma figura que contrae a vogal exemplo vou á casa em lugar de vou a a casa.
Antithese é a figura pela qual se muda uma letra por outra. Exemplo: fazelo por fazer-o. As letras l e n, para as quaes trocam-se as outras chamam-se euphonicas. Dizem-no.
Os erros de pronnuncia chamam-se babarios: exemplo (ilégível)
Sala da Escola Normal 21 de Julho de 1884.
Eugenia Josephina Caldeira

A transcrição acima nos mostra a importância desse conteúdo já que o mesmo se encontra freqüente em praticamente todos os anos, de 1880 a 1889. Segundo GOODSON um conteúdo de ensino demonstra também o seu valor pela sua permanência em exames. Os conteúdos de ensino se fixam pela facilidade também que têm em ser avaliados, mensurados (GOODSON, citando MUSGROVE. op. cit.).

Ao mesmo tempo, pode-se observar que o que à época denominava-se "Figuras de Dicção" demonstram uma preocupação voltada para a oralidade, isto é, os exemplos são mais voltados para a questão da pronúncia, como o próprio nome demonstra, porém, assim como no modelo apresentado na 1ª prova ("Ponto Theorico: Complementos-realizada por João Marcello de Andrade" transcrita anteriormente) mais uma vez, a prova repete normas gramaticais em relação à construção das frases e da pronúncia das palavras. Isso demonstra, mais uma vez, o caráter normativo que os estudos lingüísticos revelam nesse período. Além do mais, novamente estranha-se a nomenclatura contida na prova, pois o que à época denomina-se como Figura de Dicção,

hoje seria classificada como Metaplasmos e tais estudos localizam-se nas questões de Gramática Histórica, tratando ainda da evolução da Língua Latina para a Neolatina – Língua Portuguesa.

Entretanto, pensemos: Se o Brasil é uma nação em formação, nada mais natural que tentar uma unificação lingüística para a construção/ manutenção de uma identidade que também se constituía. Nesse sentido, o conjunto de provas apresentado, demonstra uma preocupação básica com a questão da norma, revelando, tanto a ação de forças externas à escola, já que era uma aspiração social o estabelecimento de uma nação unificada, quanto a colaboração de forças internas à escola, que determinavam os conteúdos de estudos também em função de uma normatização da língua, já que esse poderia ser um dos caminhos para a construção da identidade nacional.

Assim, a partir da distância social observada entre as "classes" sociais existentes no Brasil, caracterizada por uma elite patriarcal, ao lado de um grande número de escravos e analfabetos, observa-se a necessidade de controle. Nesse sentido, a normatização da língua pode ser vista como a contribuição para a existência de mais uma forma de controle social.

Assim, talvez esse conteúdo "Figuras de Dicção" seja um dos mais reveladores dos propósitos dos estudos de Língua Portuguesa no período, isto é, ao se determinar a forma "correta" de se pronunciar palavras e expressões, limita-se

e se controla também, no nível fonético, o que pode e o que não pode ser falado/ dito, e o como dizer, garantindo, portanto dessa forma uma pretensa unidade lingüística, mas também estabelecendo e reforçando as diferenças.

Considerações Finais:

Ao longo desse trabalho, buscou-se demonstrar como a Língua Portuguesa, no final do século XIX do milênio passado, conseguiu se constituir como uma disciplina escolar que se manteve e se mantém no interior da Instituição – escola.

A documentação que serviu de base para essa demonstração indica que tal disciplina "entra" de forma tímida nas escolas brasileiras, muito em função da legislação determinada pelo Marquês de Pombal[76], com a obrigatoriedade de se falar o Português fora da escola. O Decreto expedido pelo Marquês ainda determinava que a alfabetização deveria se dar em Português e não mais em Latim, como acontecia anteriormente. Cerca de cem anos depois, a Língua Portuguesa seria definitivamente escolarizada com o estabelecimento da disciplina: Língua Portuguesa no interior das instituições escolares.

Apesar de tais medidas legais, não se pode negligenciar o distanciamento entre a imposição (legal) e a sua efetivação. Uma vez estabelecida uma legislação, faz-se necessário "um tempo" para o amadurecimento das idéias ali contidas, que muito embora, possam ser oriundas de reivindicações sociais, convivem com um processo de amadurecimento e de estabelecimento estrutural para a sua efetivação. Dessa forma, a legalização do ensino de

[76] O Decreto expedido pelo Marquês de Pombal data de 03 de maio de 1757; a lei Pombalina foi imposta no Grão-Pará e depois estendida para o Brasil. SOUZA Laura de Mello e. In: NOVAIS Fernando A. (org.) "História da vida Privada no Brasil". São Paulo, Cia das Letras, 1997.

Língua Portuguesa como disciplina escolar, embora já previsto em lei, demoraria um tempo para se efetivar.

Além da Lei de 15 de outubro de 1827 cujo art. 6º obriga aos professores o ensinar a ler em língua nacional e o aprendizado da gramática da língua nacional no então ensino primário, um fato que contribui significativamente para a consolidação da Língua Portuguesa como disciplina escolar respalda-se na colocação dessa disciplina como conteúdo dos exames preparatórios (cf. PESSANHA, DANIEL e MENEGAZZO, 2003 e RAZZINI, 2000).

Nesse período, as escolas tinham um público bastante determinado, como se demonstrou anteriormente. Era clara a opção que se fazia por um ensino que atendesse às elites brasileiras e não à maioria da população; assim, os estudos secundários no país eram destinados à formação dessa elite que iria para a Europa e, depois da vinda de D. João VI, faria os cursos existentes no país. As escolas de Medicina, de Advocacia, de Engenharia, Farmácia, localizadas principalmente na Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais, basicamente, eram as responsáveis pela formação das elites em seus cursos superiores e determinavam, de certa forma, os caminhos do ensino secundário no país.

Este ensino não se encontrava totalmente regularizado. Isso implicava uma certa diferenciação em suas formas de ocorrência e/ ou em suas modalidades. A freqüência, por exemplo, não era necessariamente obrigatória para o acesso

ao ensino superior, o que, por sua vez, implicava que, para cursar o ensino superior o aluno poderia fazer aulas avulsas, freqüentar uma escola, devendo, entretanto, ao se sentir preparado, ou ao alcançar determinada idade, o que também não era determinado nem estabelecido por lei, realizar os chamados “exames preparatórios”, que lhe dariam a possibilidade de acesso ao ensino superior.

RAZZINI (op.cit), citando José Pires de Almeida nos mostra a organização que tais exames apresentavam:

> *Os exames preparatórios eram feitos apenas junto à faculdade escolhida até 1854, quando foram criadas na corte "Bancas de Exames Preparatórios" (Decreto 1.331A de 17 de fevereiro), que habilitavam para qualquer curso superior, "tomando por base os compêndios e programas adotados para o ensino oficial", ou seja, aqueles adotados no Colégio Pedro II. Tais medidas repercutiram em 1856 no Regulamento das Aulas Preparatórias das Faculdades de Direito, que, de acordo com a Portaria de 4 de maio, impunha também os mesmos programas e compêndios "adotados pelo governo para a instrução secundária" na corte, dando início, através do Colégio Pedro II, à centralização do curso secundário e dos exames preparatórios.*
>
> *Em 1873, pelo Decreto 5.249 de 2 de outubro, foram criadas "mesas gerais de exames nas Províncias onde não havia Faculdades", com o objetivo de facilitar o acesso aos exames preparatórios.Tal medida, entretanto, contribuiu para a desmoralização dos exames nas províncias onde era "fácil" conseguir os certificados de aprovação em virtude de fraudes, e consagrar definitivamente os estudos secundários parcelados, por matéria, com freqüência livre, inclusive no Colégio Pedro II a partir de 1878.*
>
> *A última década do Império presenciou o alargamento dos currículos e a hierarquização das disciplinas dos preparatórios, sendo que o decreto 9.647 de 2 de outubro de 1886, que dava "novas instruções regulando os exames de preparatórios", condicionava "a realização das provas das demais disciplinas à aprovação em português".* (grifos meus)

Como se vê, a tentativa de uniformização dos exames preparatórios contribui para a consolidação da Língua Portuguesa como disciplina escolar, indo

mesmo além, destacando-a e a hierarquizando, uma vez que condicionava a realização dos demais exames à aprovação em Língua Portuguesa. Esse decreto, n. 9.647 de 02 de Outubro de 1886, interfere nos currículos secundários de forma definitiva uma vez que coloca a Língua Portuguesa em posição de destaque em relação às demais disciplinas. No "ranking" escolar, a Língua Portuguesa começa a despontar como **"A"** disciplina; isto é, aquela que teria maior importância e, por conseguinte, deveria ter maior número de aulas, maior prestígio, o que era reconhecido tanto externa, quanto internamente à escola.

Ainda que de modo precário, fecha-se o circuito em torno da Língua Nacional desde o ensino das primeiras letras, passando pelos preparatórios e chegando-se ao ensino superior.

Mas esse circuito se deve também aos "atores" sociais responsáveis pela disseminação e expansão da língua. E, para tanto, contribui não apenas a disciplina em si, mas também a participação dos professores dessa disciplina nas "bancas" de tais exames. Lembrando MUSGROVE (op. cit.) a formação de uma rede de atores externos e internos à escola contribui para o realce de uma disciplina, ao mesmo tempo em que cria um lugar de reconhecimento de tais atores sociais.

A citação de RAZZINI (op. cit. p. 33) explicita um pouco a formação dessa rede e a importância que ganham os professores de Língua Portuguesa a partir de então. Obviamente, que essa autora traz dois "expoentes" para a época, mas é importante ressaltar que esses contribuem para a formação da "rede" de que nos fala MUSGROVE (op. cit.) e de como essa vai, paulatinamente, constituindo-se e demarcando formas de pertencimentos, assim:

> *Ser nomeado examinador dos preparatórios significava quase sempre ter poder frente ao clientelismo e, às vezes, ter sucesso financeiro como professor particular ou como professor de escolas privadas, as quais usavam tal contratação como "chamariz". O prestígio era crescente se o professor-examinador estivesse próximo do poder central, cujo ápice era fazer parte do seleto corpo docente do Colégio Pedro II. Os autores da **Antologia Nacional**, por exemplo, integravam este grupo ilustre, Carlos de Laet desde 1873 e Fausto Barreto desde 1879, ambos professores de português.* (grifos meus).

Embora a citação acima se encaminhe no sentido da nomeação para a composição das bancas e da produção de material didático, queremos lê-la, também, no contexto do presente trabalho, no sentido do reconhecimento de quem lecionava tal disciplina, podendo tal fato, ser usado em benefício próprio desde a perspectiva financeira, até a garantia de acesso e respeitabilidade pessoal e profissional. É o caso dos dois autores citados – Carlos de Laet e Fausto Barreto - reconhecidamente detentores de grande prestígio, não só pela publicação da "Antologia Nacional", mas também por serem aqueles que "ditavam" normas para o ensino de Língua Portuguesa no país, até mesmo porque eram também professores do Colégio Pedro II, o que confirma a formação/ manutenção da rede conforme MUSGROVE (op. cit.).

Óbvio, que todos esses elementos: ser professor do Colégio Pedro II, ser autor de material didático, e ser professor de Língua Portuguesa se interligam de forma a estabelecer e dar a "(re)conhecer" a formação da rede: isto é, a idéia é também de ocupação de espaços que contribuam para a demarcação de tal rede, criando e marcando o pertencimento a um conjunto social que se reconhece e é por isso mesmo reconhecido, o que é bastante importante para a constituição de uma disciplina.

Os diferentes atores devem, para que a disciplina seja reconhecida como tal, estabelecer identidades, fortalecer o seu pertencimento a determinado grupo. A sobrevivência do grupo depende, em parte de sua capacidade de convencimento e de agregação de atores e agentes sociais[77], que deverão gravitar em torno dela, para que o grupo se consolide e sobreviva.

O Decreto n. 9647, de 1886, contribui inegavelmente para a consolidação da Língua Portuguesa como disciplina escolar nos estudos secundários que vicejavam – nas mais diversas formas em todo o país.

Há que se ressaltar, porém, que a pesquisa foi realizada tendo em vista não qualquer curso ou modalidade de ensino secundário, mas nos dedicamos também ao longo do trabalho a identificar a consolidação da disciplina Língua Portuguesa, tendo como objeto, como foco de análise, o oferecimento dessa

[77] A concepção de atores sociais e agentes sociais considera a perspectiva adotada por BOURDIEU, e PASSERON (1982), enquanto que a idéia de formação de rede considera GOODSON (1990).

disciplina nos cursos Normais, uma vez que as fontes determinantes para a construção da pesquisa foram as provas de Língua Portuguesa dos alunos do curso de Magistério e de candidatos ao cargo de professor de Escolas de Primeiras Letras.

Dessa forma, ressalte-se que o conjunto de conhecimentos que se pretendia alcançar em Língua Portuguesa apresenta algumas especificidades.

Em primeiro lugar, destaque-se, que o curso de Magistério apresentava no contexto sócio-educacional da época, um curso "terminal", isto é, ao final dos três anos o aluno estaria "pronto" para entrar no mercado de trabalho. Esse fator traz implícita uma concepção de formação inicial em que os conhecimentos eram vistos como algo estático e a própria concepção de estudos sobre a linguagem adotava uma perspectiva de língua como algo imutável. Logo, a ênfase recairia em estudos que privilegiavam uma metalinguagem. Nesse sentido, a ênfase era colocada em estudos sobre a língua a partir de um caráter normativo, como se demonstrou na análise das provas.

O curso Normal se constituía, pois, como uma modalidade diferenciada daquela que cursavam os que fariam os cursos superiores no Brasil, já que as Faculdades de Educação só começariam a existir no Brasil, no século XX, e a

Língua Portuguesa em seu interior, também apresentaria diferenciações.

Um exemplo disso pode ser percebido a partir da presença de um conteúdo existente nas Escolas Normais, no interior da Língua Portuguesa, e não existente nos cursos secundários – as provas de Caligrafia. Essas são percebidas como um "conteúdo" a mais que se constituía em objeto de conhecimento relacionado ao ser professor. Em relação aos demais conteúdos/ objetos de ensino (morfologia, sintaxe...), não se verificam outras diferenciações, já que esses faziam parte dos conhecimentos tidos como necessários à disciplina escolar Língua Portuguesa.

Além do mais, "ser professor" no período em estudo significava ser detentor, por excelência, de um conjunto de conhecimentos que emprestavam dignidade e prestígio social. Assim, o professor deveria deter, em relação à Língua Portuguesa, um conjunto de conhecimentos que lhe garantisse e efetivasse tal respeitabilidade, o que conferia à essa figura traços distintivos, desde a sua estruturação textual oral e escrita até à pronúncia correta de palavras.

Tal distinção deve ser entendida em relação à linguagem nos aspectos: (i) a sociedade brasileira da época constituía-se por uma maioria de analfabetos, portanto o acesso à leitura já se constituía como traço distintivo; (ii) se a leitura era fator de distinção, a escrita se constituía como conhecimento de grupos

ainda menores, (iii) se a sociedade brasileira era constituída por um grande número de analfabetos, a detenção de conhecimentos gramaticais, incorporados à modalidade falada marcava ainda mais a distinção de um grupo que "passou" pela escola, uma vez que era essa também a perspectiva que marcava o ensino no país.

Se as escolas tinham como público alvo um determinado grupo, isto é, se as escolas brasileiras, no período em estudo, pretendiam formar as elites do país, o trabalho que se desenvolvia em seu interior tratava de aprofundar as distinções entre aqueles que a freqüentavam ou não; logo a língua usada (mesmo que oralmente) por seus freqüentadores constituía-se como elemento marcante, que reforçava a idéia de pertencimento.

Mais uma vez, a idéia de rede apresentada por GOODSON (op.cit.) e por MUSGROVE (op.cit) pode ser retomada no sentido de que o distanciamento entre as "classes" sociais está estabelecido. Parece-nos, minimamente "estranho" uma possível conversa entre um escravo ou ex-escravo e um professor (Normalista). Caso se imagine a situação descrita, notar-se-ão os possíveis distanciamentos: alguém que detém um conhecimento sobre aspectos normativos, ao lado de estudos de Retórica, tendo sido educado para conceber a língua como algo estático, acreditando na polarização "certo X errado"; e, mais que isso, considerando a língua, de acordo ainda com a concepção da época, como reflexo do pensamento, isto é, se a pessoa não

sabe falar, seguindo determinados padrões da modalidade culta, também terá suas formas de raciocínio comprometidas, resultando na "velha fórmula": se não sabe falar, não sabe pensar (cf. KOCH, 1997). Ao mesmo tempo em que se pode ainda pensar a existência de restos do dialeto caipira, freqüentes no interior do Brasil. E, especialmente, em Minas Gerais na região de abrangência da Escola Normal, que contava com a existência de comunidades quilombolas, muitas das quais falavam dialetos africanos[78].

Dessa forma, percebe-se um distanciamento social intenso entre os que freqüentam ou não as escolas, aprofundando o "fosso" entre as classes, até mesmo porque a sociedade da época valorizava, sobremaneira, práticas discursivas determinadas pela teoria apresentada nos estudos de Retórica, que emprestam aos textos uma configuração mais próxima da escrita, e, também estudos ligados à Fonética da língua que tratavam, inclusive, de questões ligadas à cacofonia e/ ou ortoepia (cf. se pôde perceber pela análise das provas).

Feitas as considerações acima, em relação aos traços distintivos que caracterizavam os freqüentadores das escolas, faz-se necessário aprofundar a questão que originou e que se constitui como objeto e objetivo do presente trabalho: **"quando se estudava/ ensinava Língua Portuguesa na Escola Normal de Diamantina, o que se ensinava?**

[78] Na comunidade de um distrito de Diamantina conhecido como São João, próximo a esse Distrito, ainda existe uma comunidade negra que usa um dialeto africano, povoado esse denominado atualmente "Quartéis". Esse dialeto na atualidade é praticado somente pela população mais velha (cf. MATTA Machado Aires)

As fontes usadas, provas de alunos do Curso de Magistério da Escola Normal, e de candidatos ao Magistério de Escolas de Primeiras Letras apontam para o entendimento mais amplo dessa questão no sentido de que existia um conjunto de conhecimentos que era privilegiado. Um professor deveria, na perspectiva de sua formação, tendo em vista as fontes analisadas, demonstrar, basicamente, algumas habilidades/ competências, tais como (i) ser possuidor de uma "boa" caligrafia; (ii) apresentar uma escrita atenta às normas postas para as questões ortográficas, (iii) apresentar capacidade de construções textuais adequadas, às diferentes situações de escrita e de oralidade, porém, demonstrando domínio de regras gramaticais, tanto no que se referia ao léxico, à fonética (boa dicção) quanto em relação a aspectos morfossintáticos e semânticos do texto.

Era esse o conjunto de habilidades que se buscava avaliar em um professor (candidato) de Escolas de Primeiras Letras ou em um Normalista, que futuramente seria esse professor.

Finalmente, deve-se lembrar que as provas –fontes e objetos de análise do presente trabalho - tanto dos alunos da Escola Normal, quanto dos candidatos ao exercício da função pública de professor tinham como objetivo avaliar os mesmos conteúdos. Não se percebem diferenças entre umas e outras provas.

Nas duas situações as avaliações eram as mesmas conforme demonstramos no capítulo referente ao “ser professor” e também quando tratamos da análise dessas provas. Distinguiam-se apenas as documentações exigidas dos candidatos ao Magistério, para esses eram necessárias certidões, dentre outros documentos que, para a matrícula do aluno não se considerava/ solicitava.

Ressalte-se ainda que, embora o conjunto de conhecimentos exigidos dos professores fosse bastante igual ao conjunto de conhecimentos exigidos por quaisquer freqüentadores de escolas, existiam também diferenças. Era exigido de um professor, além dos mesmos conhecimentos exigidos para os freqüentadores de escolas secundárias, o domínio de caligrafia, enquanto que esse conhecimento não era necessariamente avaliado nas outras escolas secundárias. Isso significa dizer que o professor deveria dominar as “tecnologias” disponíveis na época. A caligrafia facilitava não apenas a questão do ensino, uma vez que para se ensinar existiria a necessidade de se ter uma “boa” caligrafia, isto é, a legibilidade da letra era algo importante, mas também demonstra um controle escolar em relação aos tipos de letras a serem usados e reconhecidos até mesmo em seu padrão estético e padrões de legibilidade.

As práticas de uso de escrita, nas escolas incluíam, dentre outras, a cópia de textos, os quais viriam a se constituir em material de leitura a ser usado em sala de aula. Nesse sentido, era comum que materiais como cartas pessoais,

escrituras de terrenos, constituição brasileira, dentre outros documentos constassem nas escolas como material para as aulas de leituras (cf. CORRÊA, 2006).

Além desse aspecto de caráter mais pedagógico, pode-se perceber a existência de uma outra prática bastante comum, mesmo nos dias atuais, principalmente na região a que se refere o presente trabalho. Ser professor, no século XIX significava ser um pouco "copista", isto é, era o professor a pessoa que, normalmente, escrevia as cartas que outras pessoas ditavam[79]. Observe-se, ainda, que as cartas, no período em estudo, constituíam, por excelência, uma forma de comunicação privilegiada.

Assim, é importante ressaltar que uma disciplina percorre vários caminhos, e encontra várias possibilidades que justificam a sua entrada para o interior da escola. Retomamos PESSANHA, DANIEL E MENEGAZZO (2003) para reafirmarmos que a constituição de uma disciplina escolar não se dá de forma neutra, mas se configura como sendo também produto de uma cultura ampla que ajuda a produzi-la, ao mesmo tempo em que é por ela produzida:

> *A medida que a história de uma disciplina escolar se desenrola, sofre transformações no seu interior as quais dificultam a análise de sua relação com a sociedade, dando a impressão de que só os seus fatores internos, ou aqueles relacionados com a sua ciência de referência, foram responsáveis pela sua história. Encontrar os fios da meada desse processo, considerando as forças e os interesses sociais em jogo na história de determinadas disciplinas, pode lançar luz sobre*

[79] Ressalte-se que tal prática de uso da escrita é fartamente demonstrada na literatura: o romance "O Cortiço" de Aluísio de Azevedo nos mostra a existência do que aqui denominamos copista, isto é, a personagem "Pombinha" detentora dos saberes da escrita, era a que escrevia as cartas ditadas pelos outros moradores do cortiço. Também o filme "Central do Brasil" (Direção Walter Salles, 1998) demonstra a existência de tal costume, a partir de sua personagem central que "ganha" a vida escrevendo cartas que lhe são ditadas pelos transeuntes.

> *seus conteúdos e suas práticas com o objetivo de, se necessário, modificá-los para atender a novas necessidades em vez de reproduzi-los como se fossem neutros e independentes. Nesse sentido, a análise da constituição de uma disciplina escolar precisa incorporar a discussão sobre a cultura que a produziu e é produto dela.* (p.07. Grifos meus).

É importante ressaltar que, conforme demonstramos no início desse trabalho, a sociedade brasileira, a partir de diferentes atores sociais contribui para o reconhecimento da Língua Portuguesa como uma disciplina escolar. Destaque-se, mais uma vez, a participação do escritor José de Alencar, que defende as peculiaridades e respeito às especificidades de uma Língua "Brasileira" em detrimento de uma Língua "Portuguesa". Esse autor, que aqui colocamos como porta-voz de uma parcela da sociedade, quer pelo seu reconhecimento como escritor no que tange à popularidade de seus romances, quer por representar uma elite intelectual do país, assume o lugar de "representante" de um nacionalismo que persistiria desde os anos de 1820 (época de eclosão do Romantismo- estilo literário- e da Independência do país), contribuindo para reforçar a idéia da importância da Língua Portuguesa, colocando-a como sendo merecedora de constar como objeto de estudos no interior das escolas, mesmo que Alencar tenha feito isso de forma indireta.

Por outro lado, destacamos os próprios movimentos sociais que, nos anos de 1800, promovem outras formas de organização social; os movimentos abolicionistas, as lutas pela Proclamação da República, a vinda de imigrantes,

a urbanização crescente, outras expectativas em relação ao papel da mulher na sociedade, dentre outros são contextos que explicitam e configuram o surgimento de uma outra sociedade, portanto outras possibilidades e desejos estão colocados e em ebulição. Nesse sentido, a educação configura-se pela necessidade de apresentar diferenças nas proposições formadoras dos jovens sob sua responsabilidade, uma vez que mesmo destinada ainda, essencialmente, às elites brasileiras, também essa elite já não é a mesma que vinha se apresentando na sociedade eminentemente rural e escravocrata.

Essa pluralidade social apresenta expectativas e exige uma redefinição do papel social da escola. Eivada de contradições, em seu interior, a escola tentará formar esse novo cidadão que a sociedade e o Estado esperam. A civilidade decantada e esperada deverá apresentar um outro contorno, deverá, enfim, dar conta da formação desse "novo" cidadão e sua educação, será patrocinada e devidamente controlada pelo Estado, que chama para si a responsabilidade de formação, mais por questões de controle que, necessariamente, por questões sociais.

Nessa perspectiva, a sociedade brasileira, externa à escola e mesmo os seus atores internos pressionam essa instituição a fim de que ela corresponda a suas expectativas, quais sejam, a de formar um outro cidadão e a de se

constituir como espaço de formação das novas gerações. A instituição/ constituição/ consolidação das Escolas Normais devem cumprir não apenas a missão de formar professores, mas ao formar esses novos professores que, substituirão os mestres-escolas, devendo assumir a responsabilidade de formação de um outro estágio de desenvolvimento do país, de um outro cidadão como afirmamos anteriormente.

No interior das escolas, instituições sociais responsáveis pela "missão" acima definida, também se configuram "lutas" pela introdução/ continuidade de áreas de conhecimentos. Se os conhecimentos e métodos de ensino até então valorizados já não "servem" mais, cabe que se ressalte a questão inicialmente apresentada: que conhecimentos deverão ser valorizados por essas "novas" escolas que se propagam pelo país? As discussões acerca dos métodos de ensino, as reflexões acerca do papel social e científico da escola permeiam todo o período em estudo. E, nesse ínterim, cabe que se retome a questão que originou todo o trabalho de pesquisa aqui apresentado: "que conhecimentos em relação à Língua Portuguesa deverão ser reconhecidos, valorizados, mensurados e serão dignos de serem transmitidos às novas gerações? Que função terá o uso e o ensino de Língua Portuguesa no interior dessa "outra" escola que está se formando?

Essas são as questões iniciais que, à guisa de conclusão retomo brevemente, esperando ter deixado explícita a(s) forma(s) de constituição que tais conhecimentos em relação à Língua Portuguesa foram se configurando ao longo da década de 1880.

Se nos anos iniciais dessa década, a Língua Portuguesa apresenta uma entrada "tímida", em seu decorrer, ela adotará um outro posicionamento. A Língua Portuguesa deixará de ser uma "adversária" do Latim para se constituir (e por que não a substituir) como sendo foco e objeto primordial de ensino. Passará a ter uma carga horária privilegiada em relação às outras disciplinas (especialmente em relação ao Latim), configurando-se como um campo de estudos no interior das escolas, coadunando com os ideais nacionalistas e com a formação de uma identidade nacional.

A adoção de um método de ensino de Língua Portuguesa pautado pela exposição teórica do professor e pelo contato do aluno com os textos de autores renomados e reconhecidos socialmente impinge ao alunado que participa de seu aprendizado um conjunto de conhecimentos, que retoma a repetição de "estratégias do dizer" formas de pensamento que são modelares, ou no dizer de PESSANHA, DANIEL E MENEGAZZO (2003, p. 10) equipara-se inicialmente ao Latim vindo depois a superá-la:

> *"Assim, após a reforma pombalina, além de aprender a ler e a escrever em português, o aluno passou a estudar a gramática portuguesa, que se tornou parte integrante do currículo, ao lado da gramática latina e da retórica."*

Ao final desse trabalho, é importante ressaltar que a contribuição do mesmo embora focalizada, é fundamental para o entendimento da permanência de determinadas práticas educacionais e de determinados conteúdos no interior dessa disciplina, e, ainda, o entendimento do abandono de outras práticas.

Nesse sentido, o presente trabalho ajuda a desvelar o entendimento acerca de questões curriculares, o "jogo" de forças presentes nas opções feitas e/ ou que serão/ estão sendo construídas, ao longo da história de cada disciplina, demonstrando de que forma(s) ocorre(m) a seleção dos vários conteúdos, bem como as contribuições dos diversos atores/ agentes sociais engajados nesse processo.

Esperamos ter contribuído mesmo que parcamente, para a consolidação de um campo de conhecimentos em construção, qual seja, o da "História das Disciplinas Escolares", no nosso caso, da disciplina Língua Portuguesa e de seu ensino.

Embora tenhamos nos deparado em alguns momentos com uma ausência de

memória, o que ocasiona a perda de várias e tantas informações e documentos, foram-nos extremamente prazerosas algumas descobertas, não apenas como pesquisadora, mas sobretudo como professora de Língua Portuguesa.

Acredito, porém, que esse trabalho, como tantos outros não teve e não tem a pretensão de apresentar conclusões definitivas, mas se apresenta inconcluso, incompleto e como todo processo inacabado e em constante reconstrução. Poderíamos chamar a atenção, por exemplo, para futuras pesquisas que poderão ser desenvolvidas para a reconstituição mais pontual da História da disciplina Língua Portuguesa, tais como a possibilidade de estudos relacionados à Ortografia da época e do uso de suas regras nos textos dos alunos, outra possibilidade que se configura seria a de se analisar as formas de construção textual, especialmente as narrativas contidas nas cartas produzidas pelos alunos e que se constitui um material extremamente rico no que diz respeito à análise de textos; enfim como tantos outros, ao término de um trabalho de pesquisa, sempre se depara com a possibilidade de que mais poderia ter sido feito.

Bibliografia:

ALENCAR, José M. “Língua e Progresso”. In: Diva, pós-escrito in Lucíola. Diva, 1957, Rio de Janeiro, p. 311-313. In: CUNHA, Celso e CARDOSO, Wilton. **“Português Através de Textos”**. Ed. Bernardo Álvares S/A 3ª edição, Belo Horizonte, 1970.

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)** Tr. CHIZZOTTI, Antônio. São Paulo, EDUC, Brasília, DF, INEP/MEC, 1989.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro, IBGE, 1943.

BASTOS, M. H. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o curso normal para professores de primeiras letras do Barão Gerando”. (1839). In: BASTOS, M. H. e FARIA FILHO, Luciano. (orgs**). A Escola Elementar no século XIX:** o método monitorial/ mútuo. Passo Fundo, Ediupf, 1999. p. 239-270.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Paleógrafos ou livros de leitura manuscrita**: elementos para o estudo do gênero. Projeto Memória de Leitura. Disponível em:http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Batista/batista.htm.

Acesso em: 20/ janeiro/2006.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. tradução de Reynaldo Bairão, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 2. ed. São Paulo, Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro, Ed. Bertrand Brasil,1989.

MACEDO, E. e CAMPOS, A. A estabilidade do Currículo disciplinar: o caso das ciências. In: **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. DP& A editora, São Paulo, 2000.

CHALLOUB, Sidney. **Medo Branco de almas negras.** Escravos, libertos e republicanos na cidade do Rio...Discursos sediciosos: crimes, direito e Sociedade. Rio de Janeiro, v. 1, p. 169-185, 1996.

CHALLOUB, Sidney. Febre Amarela e Ideologia racial no Rio de Janeiro do século XIX. **Estudos Afro-asiáticos.** Campinas, SP, nº 15, p. 87-110, 1995.

CHALLOUB, Sidney. **Cidade Febril:** Cortiços e Epidemias na Corte Imperial.

1ed., São Paulo, Cia das Letras, 1996.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** Entre Práticas e Representações. Lisboa, Difel, 1980.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, Panonica, nº2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **Estudar Matemáticas**: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 1993.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique, 2000.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. **Manuais, paleógrafos e livros de leitura**: com quais materiais se formavam os leitores nas escolas primárias de antigamente? Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/memoria /Ensaios/htm. Acesso em 01/ abril /2006.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a Família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (Org) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

DUCROT, O. **Dizer e não dizer**. Princípios de semântica lingüística. São Paulo: Cultrix, 1977.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos Pardieiros aos Palácios**: cultura urbana em Belo Horizonte na Primeira República.Passo Fundo, UPF, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Revista Teoria e Educação**, Vol. 5, 1992, p. 28- 49.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura** –as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, ed. Artmed, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. **As abordagens sociológicas do Currículo** – Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.1, n.21, p. 187-198, Jan/ Jun 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. Cultura e Práticas Escolares: Escrita, aluno e corporeidade. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, Março 1998, nº 103

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas.** São Paulo, Martins Fontes, 1992.

GONÇALVES, Luís Alberto de Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma disciplina acadêmica: Padrões de explicação e evolução. In: **Teoria e Educação**, nº 02, p. 230-254, 1990

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e história**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1999.

JULIÁ, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (org). **Disciplinas e Integração Curricular**: História e Políticas. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

KRÜGER, Paulo M. **O ensino no Brasil no II Império**. Imprensa Oficial, 1959.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate - A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena (org.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. II, Petrópolis, RJ, Vozes, 2005.

NÓVOA, António. Nota de apresentação. In: NÓVOA, António (coord.) **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa, Codex, Portugal, 1995.

NUMAN, Manoel Berardo Accurcio. **Repertório Geral ou Índice Alphabetico das Leis e Resoluções da Assembléia Legislativa provincial de Minas Gerais, e dos Regulamentos, Instrucções e Portarias da Presidência promulgadas desde o anno de 1835 até o dia 5 de Junho de 1855.** Ouro Preto, Typografia BOM SENSO, 1855. APM.

PARAISO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação**:** esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**. Mai/Ag. 2004, vol.34, nº.122, p.283-303.

PEREIRA, Luísa Ribeiro. **De Donzela Angelical e Esposa dedicada... A profissional da Educação:** A presença do discurso religioso na formação da professora. 1996. 300f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**. Set/ Out/ Dez 2004, nº 27, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2004.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de

Graduação. Sistema de Bibliotecas. Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias. Belo Horizonte, 2006. Disponível em <http://www.pucminas.br/biblioteca/>

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução Política do Brasil Colônia e Império**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 15ª ed., 1986.

QUADROS, Eduardo Gusmão de. A luta pela língua. In: **Revista História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 35, p. 211-225, 2001. Editora da UFPR.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O Espelho da Nação**: A Antologia Nacional e o Ensino de Português e de Literatura (1838-1971). 2000. 246f. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Letras. Campinas, São Paulo.

RODRIGUES, J. Honório. **Aspirações nacionais**. São Paulo, Fulgor, 1963.

ROSA, Walquíria Miranda. **Instrução Pública e Profissão Docente em Minas Gerais (1825-1852).** 2001. 174f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

SILVA, Adriana Maria P. da. **Aprender com perfeição e sem coação**: Uma

escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília, Editora Plano, 2000.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.) **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, pp. 31-76, 2001

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo, Edições Loyola, pp. 155-177, 2002.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Literatura Brasileira**. São Paulo, Difel, 1982.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Panorama do Segundo Império**. São Paulo, Difel, 1939.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **O Império da Eloqüência**. Rio de Janeiro, EDUF, Ed. UERJ, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da Educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: **O legado educacional do século XIX**. Araraquara, UNESP, 1998.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da Educação". In: FÁVERO, Osmar (Org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras.** Campinas, SP, Ed. Autores Associados, 2001, Col. Memória da Educação.

VECHIA, Ariclê e LORENZ, Karl Michael (Org.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850- 1951.** Curitiba, E. do autor, 1998.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. **Do artesanato à profissão-** Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena (Org.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. II, Petrópolis, RJ, Vozes, 2005.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo, Ed. Ática, 1994.

XAVIER, Maria Elizabete et al. **História da Educação**: A escola no Brasil. Col. Ensinar e Aprender, São Paulo, FTD, 1994.

DOCUMENTOS DO ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO:

Instrução Pública: 1/3. Caixa. 09. Arquivo Público Mineiro

Coleção de Leis Mineiras – 1879. Arquivo Público Mineiro

Coleção de Leis Mineiras-1835/1855- P. 148. Arquivo Público Mineiro

Índice de Leis Mineiras, 1871. Lei nº 1769 de 04/04/1860. Arquivo Público Mineiro.

Lei Nº 1064 de 04/10/1860. Índice da Colleção das Leis, Resoluções e Regulamentos da Província de Minas Gerais do anno de 1860. Tomo XXVI- Arquivo Público Mineiro.

Documento Instrução Pública: 1/3. Caixa 09. Arquivo Público Mineiro.

Termo de Posse dos professores da Escola Normal e do Externato de Diamantina - Documento SI – 915. Arquivo Público Mineiro.

Listagem de materiais didáticos recebidos. Documento Instrução Pública 3/5 Caixa. 03, Pacotilha 31. Arquivo Público Mineiro.

Listagem de outros materiais recebidos. Documento Instrução Pública 3/5 Caixa. 05, Pacotilha 26. Arquivo Público Mineiro.

Listagem de materiais didáticos recebidos Profª Eliza Josephina da Rocha Nuna. Documento Instrução Pública 3/5. Caixa. 03. Pacotilha 31. Arquivo Público Mineiro.

.

Edital de concurso. Documento Secretaria Pública. Instrução Pública – 03/08. Arquivo Público Mineiro.

Documentação de professores (atestados). Documento Secretaria Pública. PP 1/5. Arquivo Público Mineiro.

Parecer. Documento Secretaria Pública. PP 1/5. Arquivo Público Mineiro.

Documento Instrução Pública 50. Arquivo Público Mineiro.

JORNAIS DE DIAMANTINA:

O Aprendiz. Diamantina, 30 de agosto de 1893.

O Normalista. Diamantina, 17 de outubro de 1886.

Sete de Setembro. Diamantina, 05 de março de 1887.

ANEXOS

Anexo 01 – Edital de concurso
Documento SP- IP 3/5. APM

Edital.

Copia.

Por esta secretaria se annuncia que fica marcado o prazo de sessenta dias, a contar de 10 do corrente mez para inscripção e processo de habilitação dos oppositores ás cadeiras de 1º grau do sexo masculino e feminino abaixo declaradas pertencentes a 3ª circumscripção litteraria.

Sede – 3ª Circumscripção Litteraria Diamantina.

Diamantina

Povoação de Melancia — mixta
Povoação do Jacuba-pé — mixta
Povoação de Cangicas — sexo masculino

Gouvêa.

Povoação da Jaboticaba de fiação de São Roberto. — mixta

Curvello.

Freguezia do Papagaio — sexo feminino
Freguezia da Piedade dos Bagres — " feminino
Povoação do Curralinho — mixta

Minas Novas.

Povoação do Peixe Crú — sexo masculino
Povoação do Ribeirão do Matto. — " masculino

Conceição

Freguezia de Corregos — sexo feminino
Freguezia do Riacho Fundo — " feminino
Povoação do Palmital — sexo feminino
Povoação do Ribeirão dos Pires — sexo masculino
Povoação do Prata — sexo masculino

Povoação do Sapo — mixta
Povoação da Mesa — mixta
Povoação do Arraial Novo — mixta
Povoação de Campinhas — sexo feminino

Serro.

Povoação de Cócós — sexo masculino
Povoação do Condado — " masculino
Povoação dos Goiáses — " masculino
Povoação do Esmeril — " masculino

Jiquitinhonha.

Freguezia da Immaculada Conceição da Boa Vista — sexo masculino
" " " " " " — " feminino
Povoação do Cantagallo — " masculino
Povoação de São Domingos — " masculino

Guanhães.

Freguezia de Santo Antonio dos Coqueiros — sexo feminino
Freguezia de Baraunas — " feminino
Povoação do Carmo — " masculino
Povoação de Santo Antonio — " masculino

Municipio de Theophilo Ottoni.

Freguezia de Santa Clara do Mucury — sexo masculino
" " " " " — " feminino
Freguezia do Setubinha — " feminino
Freguezia do Mucuri — " feminino

As inscripções effectuar-se-hão perante a Directoria da Escola Normal da Diamantina e os exames das materias do artigo 44 numeros 1 a 4 do Regulamento nº 100, se effectuarão nos dias que para tal fim forem designados por edictos.

Os Senhores Srs podem tambem oppor-se ao exercicio do sexo masculino, como é permittido pelo artigo 59 do citado regulamento.

Os Srs pretendentes devem instruir suas petições com certidão de maioridade legal, folha corrida, de data não excedente a seis mezes, attestado do Vigario da freguezia onde residem, dos respectivos Juizes de Paz e Subdelegados e podem inscrever-se por si ou seus procuradores.

Os Srs professores interinos que não se apresentarem ao concurso respectivo, ficarão por esse motivo, dispensados do magisterio pelo determinado no § 2º do artigo 4º da lei nº 3.569 de 25 de Agosto do anno passado findo.

Secretaria da Inspectoria Geral da Instrucção Publica em Ouro Preto 4 de Setembro de 1889.

Affonso Luiz Maria de Britto.

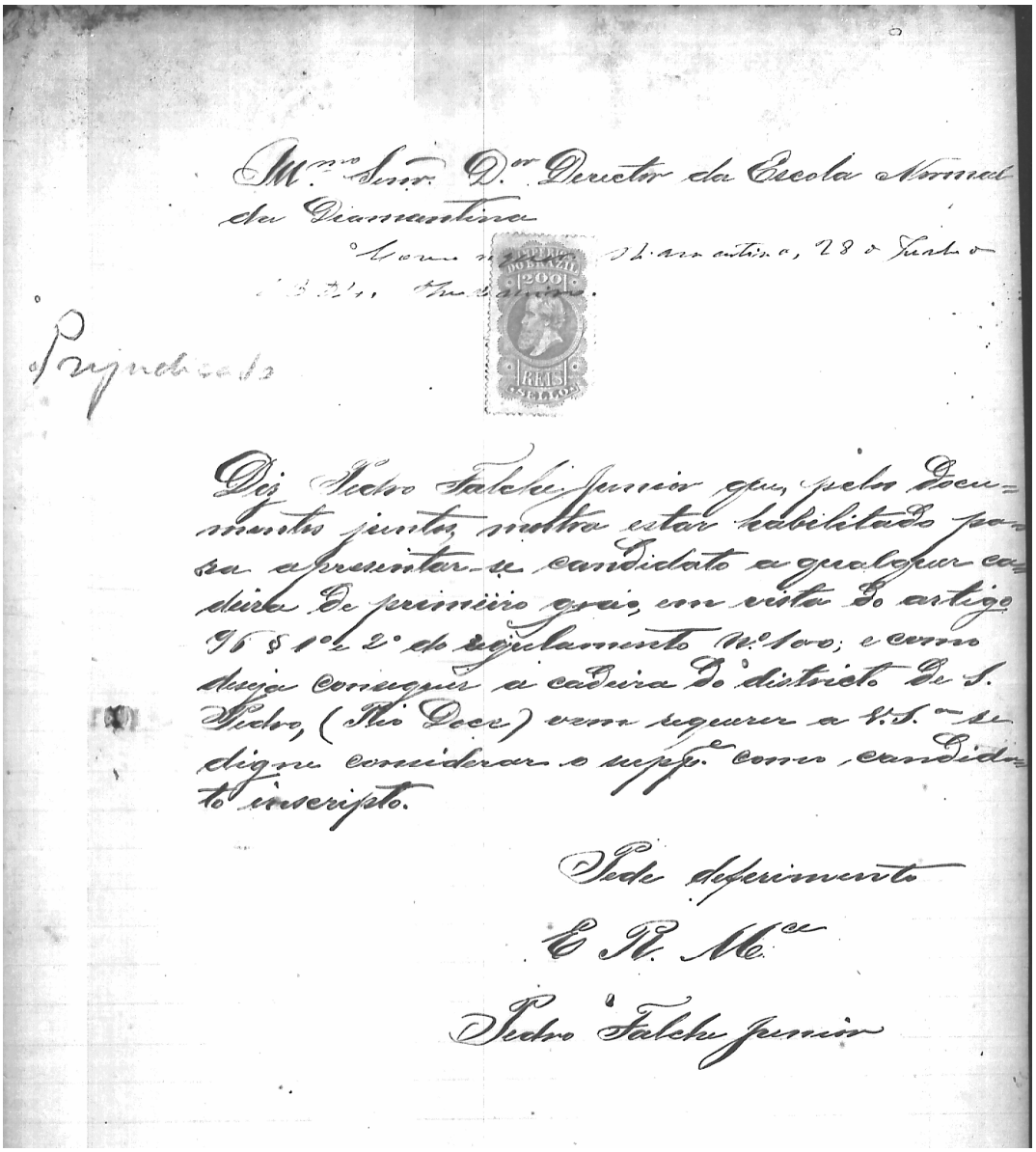
Confere:

[illegible]

ANEXO 02-

OFÍCIO DE PRÓPRIO PUNHO DO CANDIDATO AO MAGISTÉRIO, ENCAMINHANDO DOCUMENTAÇÃO

Documento SP – PP 1/5. APM



Mm.o Snr. Dr. Director da Escola Normal
da Diamantina

[illegible] 28 de Junho
[illegible].

Reynaldo

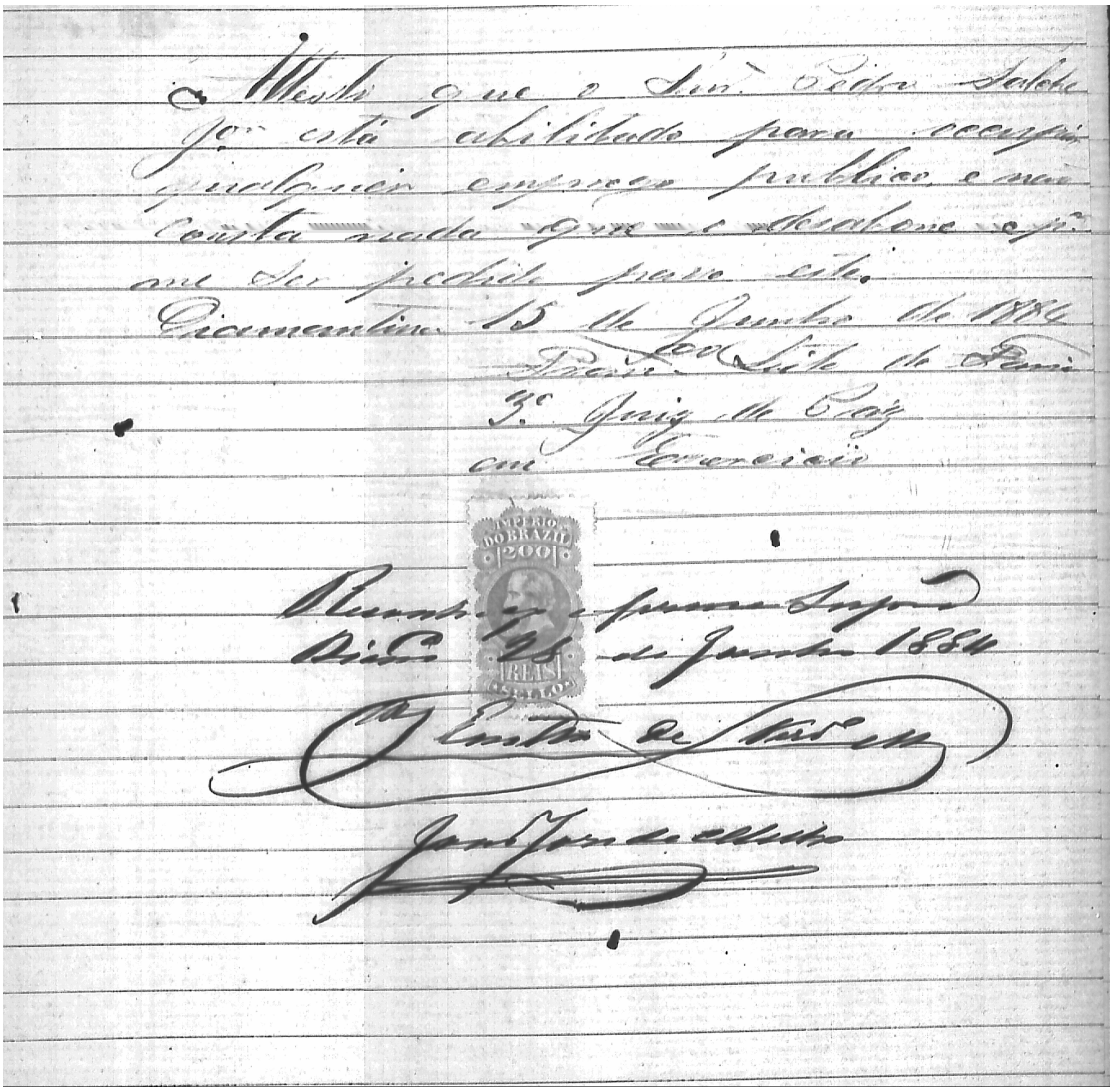
Diz Pedro Falcão Junior que, pelos Documentos juntos, muito estar habilitado para apresentar-se candidato a qualquer cadeira de primeiro grau, em vista do artigo 96 § 1º n. 2º do Regulamento N.º 800; e como deseja conseguir a cadeira do distrito de S. Pedro, (Rio Doce) vem requerer a V.S.ª se digne considerar o supp.e como candidato inscripto.

Pede deferimento

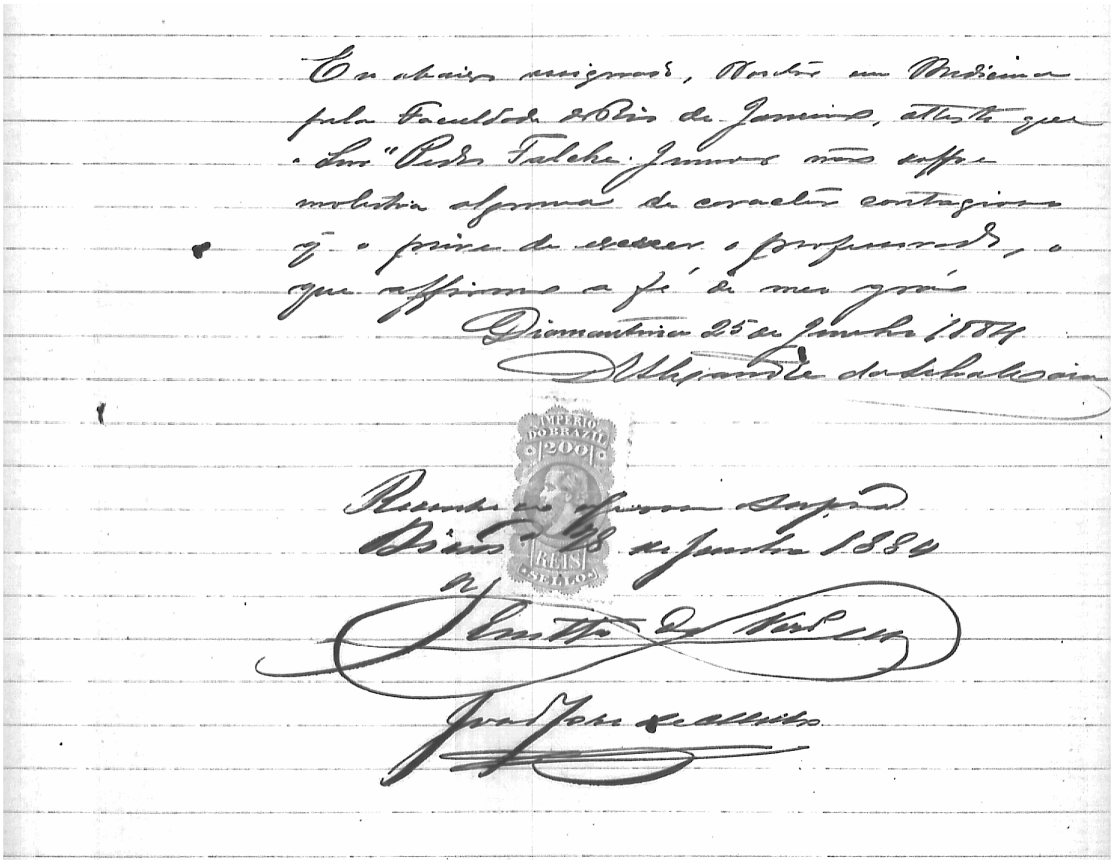
E R. Mce

Pedro Falcão Junior

Anexo 03- Atestado do Juiz de Paz
Documento SP – PP 1/5. APM



Anexo 04-
Atestado Médico
Documento SP – PP 1/5. APM



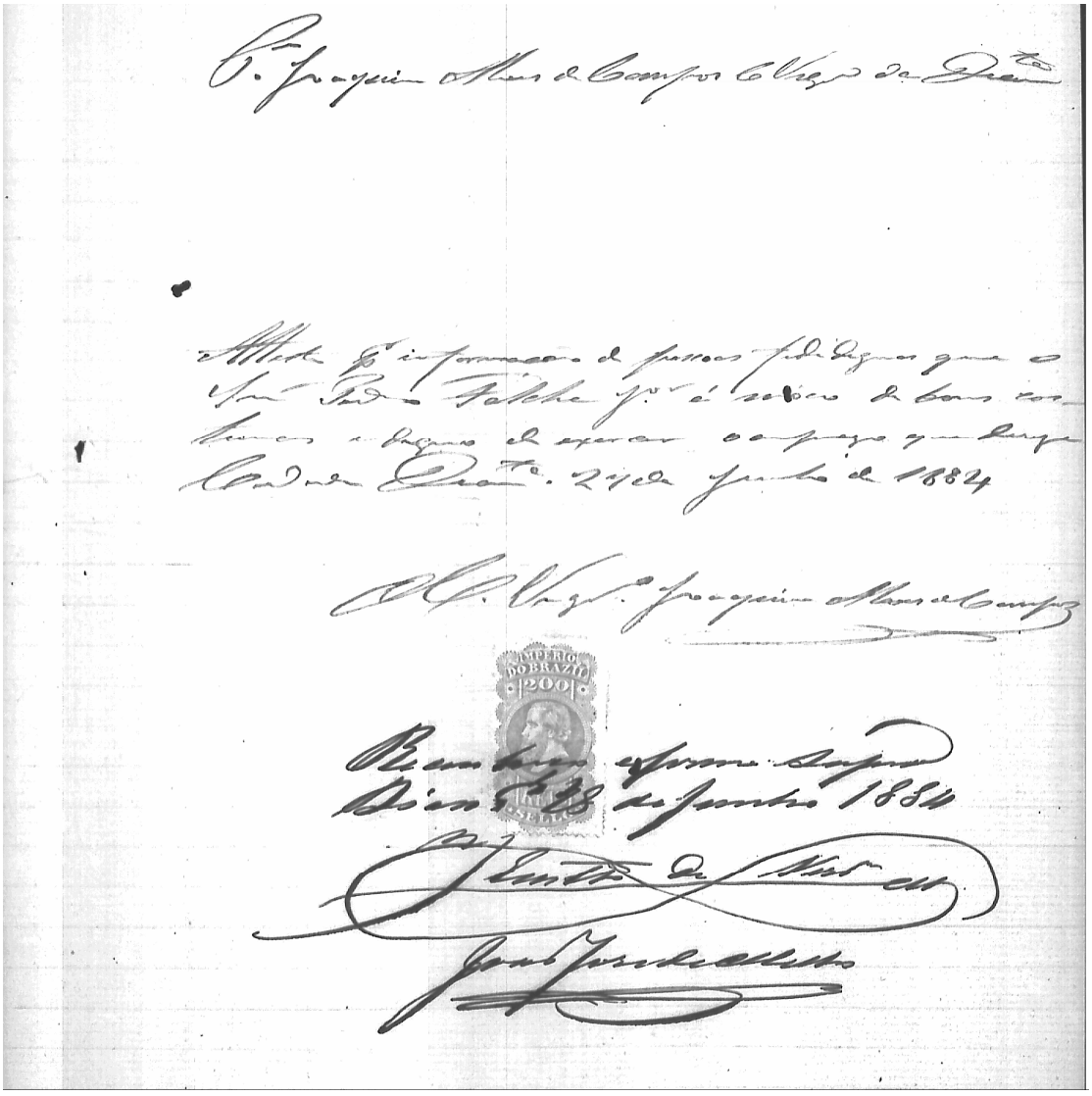
Eu abaixo assignado, Doutor em Medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro, attesto que o Sr. "Pedro Taleche Junior não soffre molestia alguma de caracter contagioso e é prudente de receber o proprietario, o que affirmo a fé de meu gráo.

Diamantina 25 de Junho 1884.

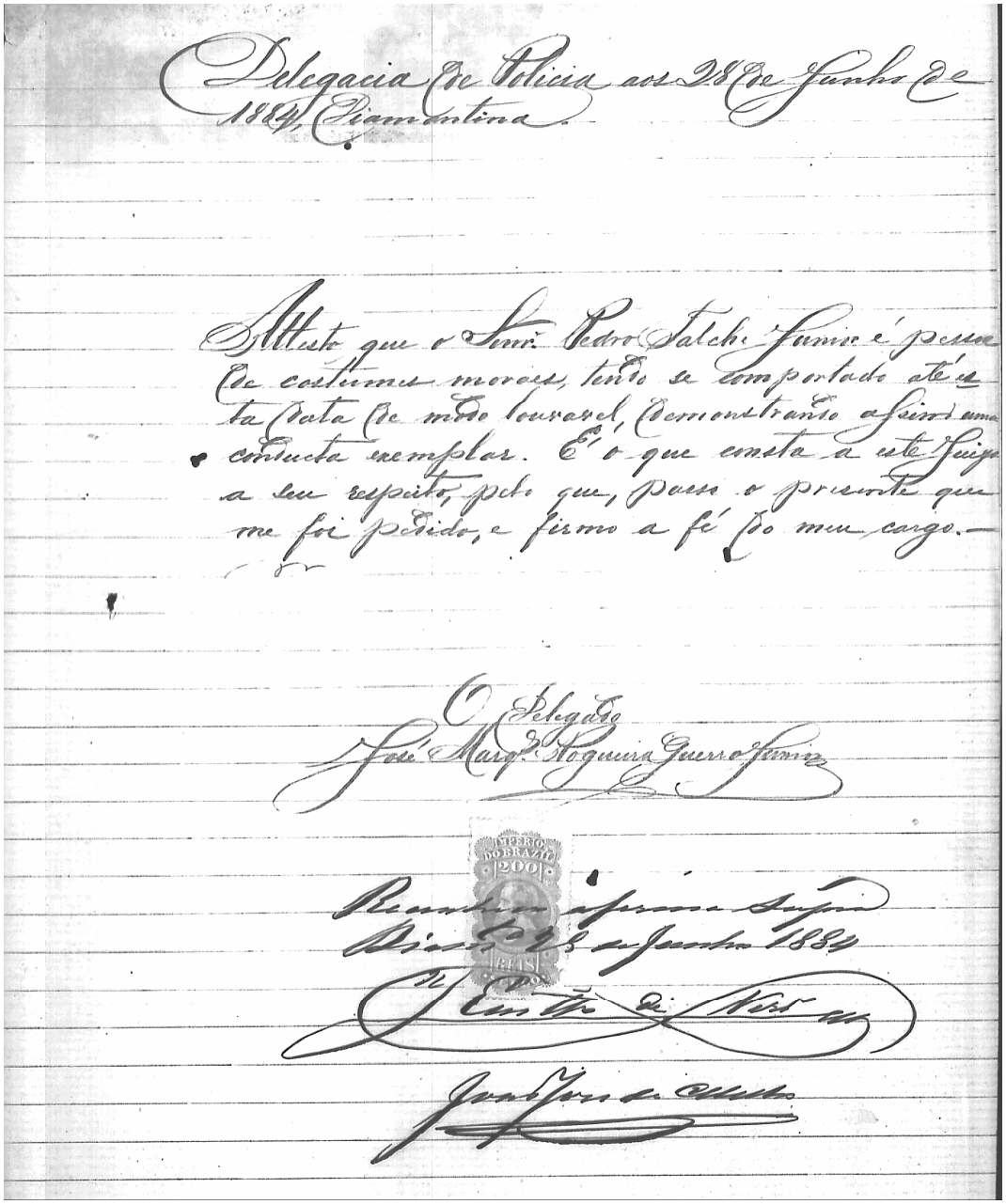
Reconheço a verdade do signal supra.

Diamantina 28 de Junho 1884.

Anexo 05-
Atestado do Pároco- Cônego – Joaquim Alves de Campos.
Documento SP – PP 1/5. APM



Anexo 06.
Atestado do Delegado de Polícia- José Marques Nogueira Guerra Junior.
Documento SP – PP 1/5. APM



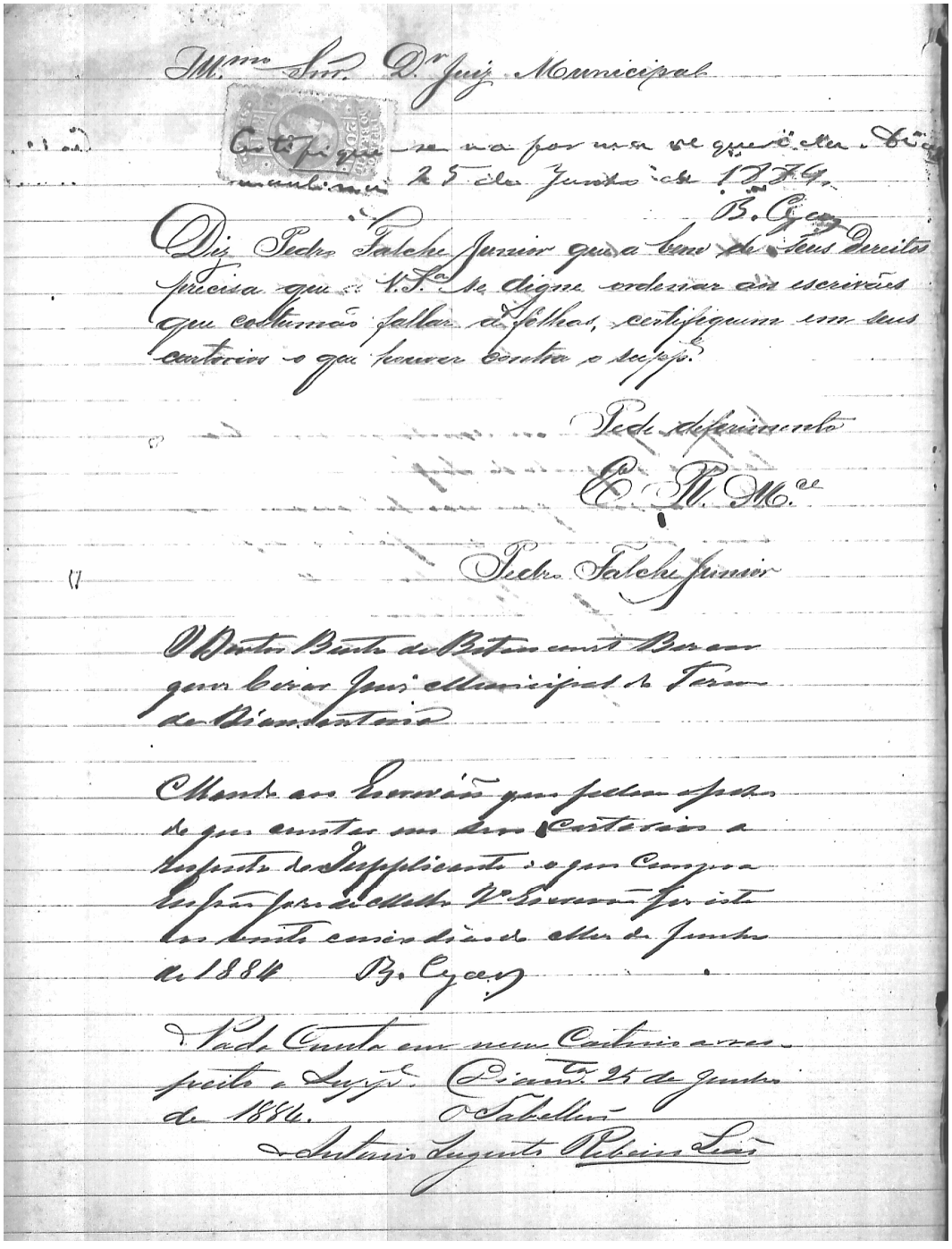
Delegacia de Policia aos 28 de Junho de 1884, Diamantina.

Attesto que o Snr. Pedro Salchi Fumi é pessoa de costumes moraes, tendo se comportado até esta data de modo louvavel, demonstrando assim uma conducta exemplar. É o que consta a este Snr. a seu respeito, pelo que, para o presente que me foi pedido, e firmo a fé do meu cargo.

O Delegado
José Marq.s Nogueira Guerra Junior

Reconhece a firma supra
Diamantina 28 de Junho 1884

Anexo 07.
Atestado do Cartório
Documento SP – PP 1/5. APM



Illm.o Snr. D.r Juiz Municipal

Cartório [illegible] nada por nada se quer dela. Diz
mandamus 25 de Junho de 1884.
B. Cyrs

Diz Pedro Falchi Junior que a bem de seus direitos
precisa que V.S.a se digne ordenar aos escrivães
que costumão pellar de folhas, certifiquem em seus
cartorios o que houver contra o supp.te

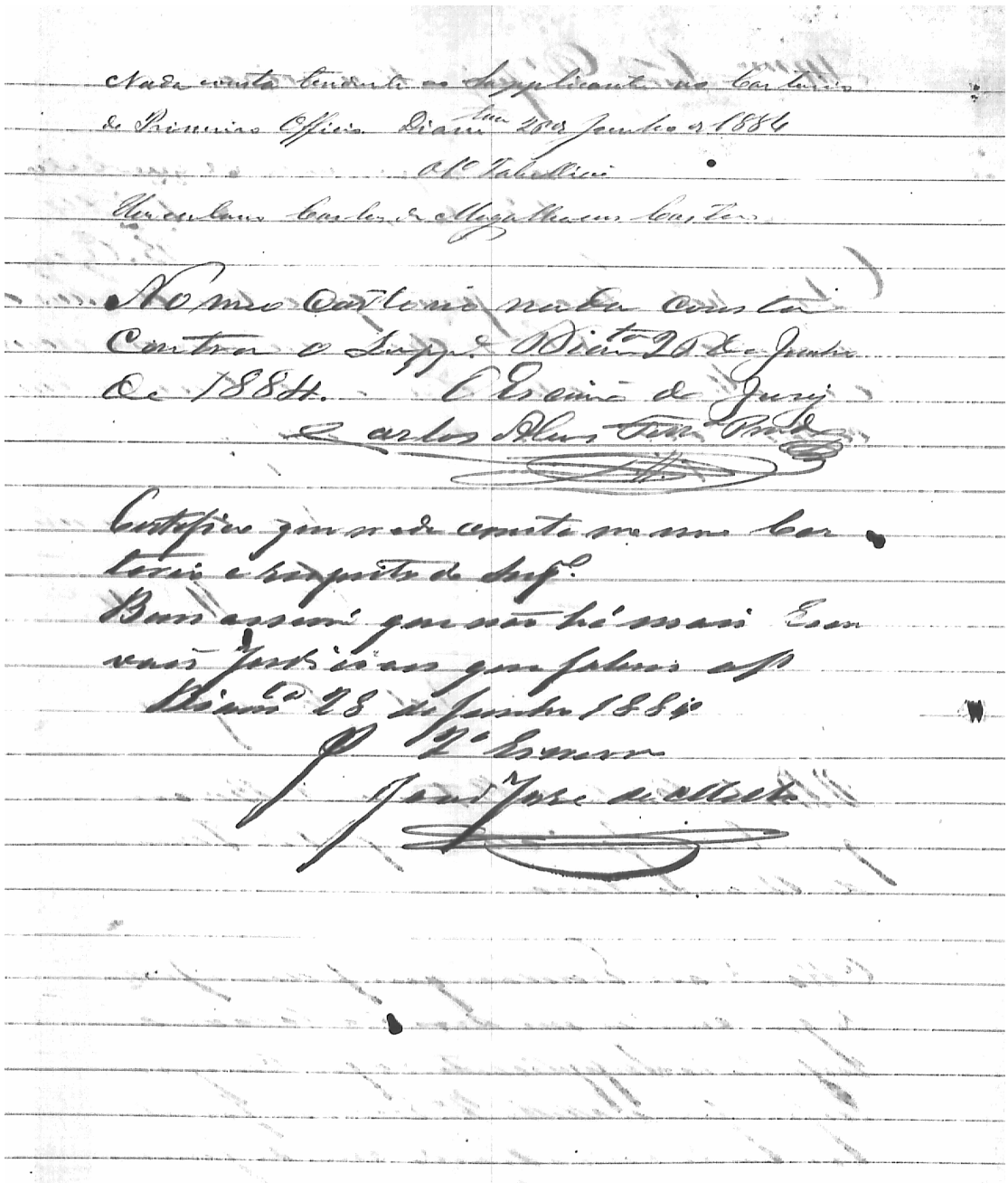
Pede deferimento
E. R. M.ce

Pedro Falchi Junior

O Doutor Bento de Britto e Castro Bueno
juiz de Direito Juiz Municipal e Termo
de Bom Sucesso

Mando aos Escrivães que pellem sobre
o que constar em seus Cartorios a
respeito do Supplicante e o que Cumpra
Exijão para o fazerem Passem Certidão
o conteúdo em seu despacho retro de Junho
de 1884 B. Cyrs

Nada Consta em meu Cartorio averbo
feito e Luzia Pimenta 25 de Junho
de 1884. O Tabellião
Antonio Augusto Ribeiro Lima

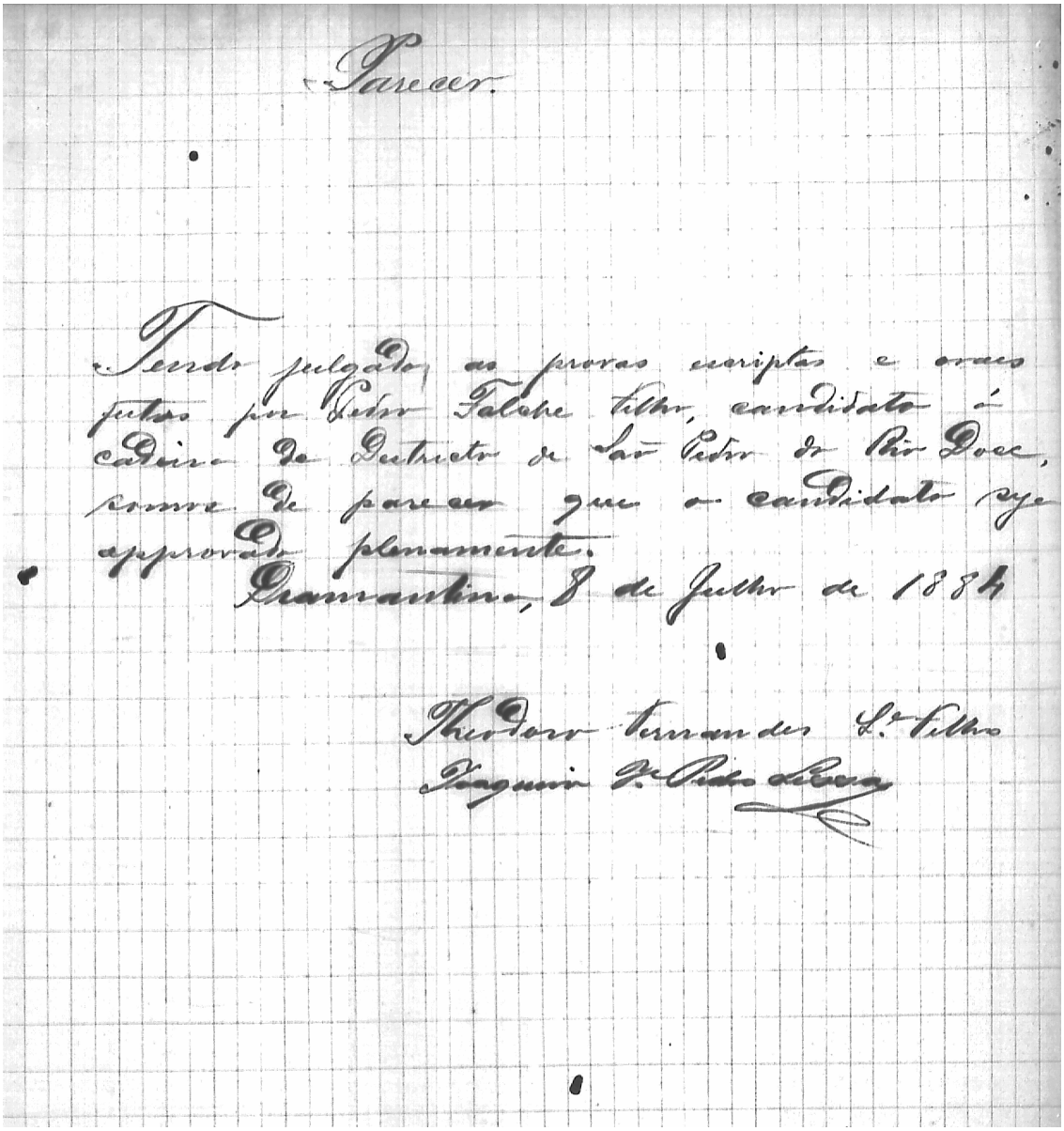


Nada mais tendo a Suppliçante ao seu termo
de Primeiro Officio. Deu-se por findo Junho 28 de 1886
O Tabellião
Vereadores Carlos de Magalhães Barros

Nesse Cartorio nada corre contra a Suppl.te Dito 28 de Junho
de 1886. O Escrivão de Juiz
Carlos Alves Ferreira

Certifico que nada consta mais no meu Cartorio
a bem e requerido da Suppl.te
Bom assim que não há mais Escrivão
Juiz Municipal que passei
Dito 28 de Junho 1886
O 2º Escrivão
José Ferreira

Anexo 08.
Parecer da banca examinadora
Documento SP – PP 1/5. APM



Parecer.

Sendo julgadas as provas escriptas e oraes feitas por Pedro Febre filho, candidato á cadeira de Instrucção de São Pedro do Rio Doce, somos de parecer que o candidato seja approvado plenamente.

Diamantina, 8 de Julho de 1884

Theodoro Fernandes de Sá Filho

Benjamin P. Ribeiro de Brito

Anexo 09.

Programas de Ensino de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II.

REF.:

VECHIA, Ariclê e LORENZ, Karl Michael (org.). "Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850- 1951. Curitiba, E. do autor, 1998.

PROGRAMMA DE ENSINO PARA O ANO DE 1882:

PROGRAMA DO ENSINO DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II PARA O ANNO DE 1882 ORGANISADO DE CONFORMIDADE COM O § 1º DO ART. 2º DO DECRETO N. 8.227 DE 24 DE AGOSTO DE 1881 APPROVADO POR AVISO DO MINISTERIO DO IMPERIO DE 23 DE MARÇO DE 1882.

PRIMEIRO ANNO

CADEIRAS: RELIGIÃO, PORTUGUEZ, NOÇÕES DE GEOGRAPHIA, ARITHMETICA E NOMENCLATURA GEOMÉTRICA**.**

PROGRAMMA DE ENSINO DE PORTUGUEZ

LEITURA E RECITAÇÃO

CONSISTIRÃO PRINCIPALMENTE ESSES EXERCÍCIOS:

1º NA LEITURA, EM VOZ ALTA E DISTINCTA, DE TRECHOS APONTADOS PELO PROFESSOR;

2º NA EXPLICAÇÃO DO SENTINDO DOS TERMOS, PHRASES E PERIODOS QUE NÃO TENHAM SIDO COMPREHENDIDOS PELOS ALUNOS; DEVENDO N'ESSA EXPLICAÇÃO INDICAR-SE OS PRINCIPAES SYNONYMOS DAS PALAVRAS E A ACCEPÇÃO ESPECIAL DE CADA UM DELLES;

3º NA RECITAÇÃO DO MESMO TRECHO, COM A DEVIDA ENTOAÇÃO E INFLEXÕES DE MODO A REPRODUZIR A IDÉA E O SENTIMENTO DO AUTOR.

EXERCÍCIOS ORTHOGRAPHICOS

CONSTARÃO ESSENCIALMENTE DE:

1º CÓPIA PELOS ALUMNOS, NO QUADRO PRETO, E SOBRE DICTADO DO PROFESSOR DE PALAVRAS PHRASES E PEQUENOS PERIODOS;

2º INDICAÇÃO DOS HOMONYMOS, PARONYMOS E PALAVRAS COGNATAS DAS ESCRIPTAS NO QUADRO;

3º REPETIÇÃO E VERIFICAÇÃO DOS PRECEITOS, ORTHOGRAPHICOS QUE TIVEREM SIDO OBSERVADOS NO EXERCÍCIO.

GRAMMATICA

1. LINGUAGEM. OBJECTO DA GRAMMATICA E DIVISÃO DO SEU ESTUDO. ORTHOPHONIA: VOZES E CONSONANCIA; SYLLABAS, LONGAS E BREVES, GRAVES E AGUDAS; DIPHTONGOS; PALAVRAS; FORMAÇÃO DAS PALAVRAS; MONOSYLLABOS,POLYSYLLABOS: PALAVRAS AGUDAS, GRAVES, ESDRUXULAS;FIGURAS DE DICÇÃO.

2. ORTHOGRAPHIA. DIVERSOS SYSTEMAS ORTHOGRAPHICOS. ORTHOGRAPHIA DAS PALAVRAS DERIVADAS. EMPREGO DA LETTRA DOBRADA. EMPREGO DA LETTRA MAUSCULA.

3. PONTUAÇÃO.

4. LEXIOLOGIA. DIVISÃO DAS PALAVRAS CONFORME AS IDÉAS QUE EXPRIME. NOÇÕES ELEMENTARES SOBRE OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DAS PALAVRAS: RAIZ, PREFIXOS E SUFFIXOS. HOMONYMOS, SYNONYMOS E PARONYMOS.

5. SUBISTANTIVOS E SUAS ESPECIES. PRONOMES.

6. ADJECTIVOS E SUAS DIVERSAS ESPECIES.

7. VARIAÇOES DO SUBSTANTIVO E DO ADJECTIVO; REGRAS PARA A FORMAÇÃO DO FEMININO E DO PLURAL.

8. ESTUDO GERAL DOS PRINCIPAES SUFFIXOS QUE ENTRAM NA FORMAÇÃO DOS SUBSTANTIVOS E ADEJECTIVOS.

9. VERBOS E SUAS ESPECIES. VARIAÇÕES DO VERBO.

10. ESTUDO DAS FLEXÕES DO VERBO; PARADIGMAS DAS TRES CONJUGAÇÕES REGULARES; FORMAÇÃO DOS TEMPOS. PARTICÍPIOS.

11. IRREGULARIDADES ORTHOGRAPHICAS E PHONETICAS. ESTUDO DOS VERBOS IRREGULARES.

12. FÓRMAS VERBAES PERIPHRASTICAS. FUNCÇÃO DOS VERBOS AUXILIARES. FORMAÇÃO DA VOZ MEDIA OU REFLEXIVA E DA VOZ PASSIVA.

13. ADVERBIO.

14. PREPOSIÇÃO. NOÇÃO DAS PRINCIPAES RELAÇÕES EXPRESSAS PELAS PREPOSIÇÕES REGENTES. ESTUDO DOS PRINCIPAES PREFIXOS.

15. Conjuncção. Interjeição.

16. Syntaxe. Período. Oração; Termos Da Oração; Classificação Das Orações. Elipse, Pleonasmo.

17. Concordancia Do Adjectivo Com O Substantivo E Do Attributo E Do Verbo Com O Sujeito. Syllepse, Zeugma. Emprego Do Impessoal **Haver** E Da Partícula **Se.**

18. Concordancia Das Orações. Correlação Dos Tempos Dos Verbos. Emprego Do Infinito Pessoal.

19. Complementos. Preposições Que Os Regem.

20. Ordem Directa E Inversa. Collocação Do Sujeito, Do Attributo E Dos Complementos. Hyperbato, Anastrophe, Tmese.

21. Vícios De Linguagem.

LIVRO:

Grammatica Portugueza Por Manoel Olympio Rodrigues Da Costa (2ª Edição).

Composição

Os Exercicios De Composição Versarão Especialmente Sobre:

1º Simples Reproducção De Breves Narrativas Feitas Pelo Professor, Podendo O Alumno Conservar, Pouco Mais Ou Menos, A Mesma Fórma E Ordem Dos Pensamentos;

2º Imitação De Pequenos Trechos Dictados E Convenientemente Explicados E Desenvolvidos Pelo Professor.

LIVRO:

Litteratura Brazileira Por Mello Moraes Filho.

Segundo Anno:

Cadeiras: Religião, Portuguez, Francez, Latim, Mathematica.

Programma De Ensino De Portuguez:

Leitura E Recitação De Trechos De Prosadores E Poetas Brazileiros E Portuguezesdo Seculo Actual: Explicação Do Sentido Preciso De Cada Periodo E De Cada Paragrapho. Exercicios Orthographicos Sob Dictado De Trechos De Prosa E De Verso, Para Applicação Das Regras Dos Signaes Lexicologicos. Grammatica: Revisão Das Doutrinas

ESTUDADAS NO ANNO ANTERIOR COM O DESENVOLVIMENTO DA PHONOLOGIA; THEMAS, ANLYSE SYNTAXICA E PHONETICA DE PERIODOS COMPOSTOS. COMPOSIÇÃO: PERÍODOS COMPOSTOS A FORMAS PELOS ALUMNOS SOBRE ASSUMPTOS A SEU ALCANCE; BREVES NARRAÇÕES E DESCRIPÇÕES, A REDIGIR ORALMENTE E POR ESCRIPTO, CONFORME O SUBSIDIO QUE LHES PROPORCIONAR O PROFESSOR.

LIVROS:

GRAMMATICA PORTUGUEZA POR JÚLIO RIBEIRO.

SELECTA NACIONAL POR F. J. CALDAS AULETE; 1ª PARTE (LITTERATURA).

SELECTA NACIONAL POR F. J. CALDAS AULETE; 1ª PARTE (POESIA).

TERCEIRO ANNO

CADEIRAS: PORTUGUEZ. FRANCEZ. LATIM. GEOGRAPHIA PHYSICA. MATHEMATICA.

PROGRAMMA DE ENSINO DE PORTUGUEZ:

LEITURA E RECITAÇÃO DE TRECHOS DE POETAS BRAZILEIROS E PORTUGUEZES DO SECULO XVIII; EXPLICAÇÃO DO SENTIDO GERAL DE TODO O TRECHO LIDO OU RECITADO. _ EXERCICIOS ORTHOGRAPHICOS SOB DICTADO, EM QUE ENTREM HOMONYMOS, PARONYMOS E FÓRMAS DIVERGENTES.

GRAMMATICA: REVISÃO DAS DOUTRINAS APENDIDAS NO ANNO ANTERIOR, COM DESENVOLVIMENTO DA MORPHOLOGIA; NOÇÕES DE ETYMOLOGIA PORTUGUEZA; EXERCICIOS DE COMPOSIÇÃO E DERIVAÇÃO DE PALAVRAS E SOBRE VOCABULOS DE FORMAÇÃO POPULAR E DE ORIGEM ERUDITA; THEMAS; ANALYSE SYNTAXICA E ETYMOLOGICA. COMPOSIÇÃO: EXERCÍCIOS DE CONVERSÃO DE VERSO EM PROSA E DE MUDANÇAS DE STRUCTURA DE PROOPSIÇÕES E PERIODOS; BERVES NARRAÇÕES, DESCRIPÇÕES E CARTAS CONFORME O SUBSIDIO QUE MINISTRAR O PROFESSOR.

LIVROS:

GRAMMATICA PORTUGUESA POR JULIO RIBEIRO.

PROSAS SELECTAS POR JOSÉ DA FONSECA, ÚLTIMA EDIÇÃO.

SELECTA NACIONAL, POR F. J. CALDAS AULETE, 3ª PARTE (POESIA).

QUARTO ANNO

CADEIRAS: PORTUGUEZ. INGLEZ. LATIM. GEOGRAPHIA E COSMOGRAPHIA. MATHEMATICA.

PROGRAMMA DE ENSINO DE PORTUGUEZ

LEITURA E RECITAÇÃO DE TRECHOS DE PROSADORES E POETAS BRAZILEIROS E PORTUGUEZES DO SECULO XVII: EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO DE CADA TRECHO, POR OUTRAS PALAVRAS. EXERCICIOS ORTHOGRAPHICOS SOB DICTADO, PARA APLICAÇÃO DE REGRAS DE PONTUAÇÃO.

GRAMMATICA: REVISÃO DAS DOUTRINAS ESTUDADAS NO ANNO ANTERIOR, COM O DESENVOLVIMENTO DA SYNTAXE; EXERCICIOS DE AGRUPAMENTO DE PALAVRAS POR FAMILIAS E DE COMPOSIÇÃO E DERIVAÇÃO DAS MESMAS; THEMAS; ANALYSE SINTAXICA E ETYMOLOICA.

COMPOSIÇÃO: PERIODOS A FORMAS PELOS ALUMNOS, EMPREGANDO EXPRESSÕES NO SENTIDO NATURAL E FIGURADO; BREVES NARRAÇÕES, DESCRIPÇÕES E CARTAS, BEM COMO ESCRIPTOS, DE USO COMMUM, A REDIGIR CONFORME OS SUBSIDIOS QUE MINISTRAR O PROFESSOR.

LIVROS:

GRAMMATICA PORTUGUEZA POR JULIO RIBEIRO.

PROSAS SELECTAS POR JOSÉ DA FONSECA, ÚLTIMA EDIÇÃO.

SELECTA NACIONAL POR F.J. CALDAS AULETE, 3ª PARTE, (POESIA)

QUINTO ANNO

CADEIRAS: PORTUGUEZ. INGLEZ. LATIM. HISTORIA GER5AL. PHYSICA E CHIMICA.

PROGRAMMA DE ENSINO DE PORTUGUEZ

LEITURA E RECITAÇÃO DE TRECHOS DE PROSADORES E POETAS BRAZILEIROS E PORTUGUEZES DO SECULO XVI: EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO DE CADA TRECHO POR OUTRAS PALAVRAS. EXERCICIOS ORTHOGRAPHICOS SOB DICTADO PARA APPLICAÇÃO DAS REGRAS DE PONTUAÇÃO. EXERCICIOS CACOGRAPHICOS PARA CORREÇÃO DE VICIOS DE LINGUAGEM EM GERAL E ESPECIALMENTE PARA A SUBSTITUIÇÃO DE GALICISMOS POR PALAVRAS E PHRASES DE LEGITIMO CUNHO PORTUGUEZ.

GRAMMATICA: REVISÃO DAS DOUTRINAS ANTERIORMENTE ESTUDADAS; DESENVOLVIMENTO DAS REGRAS DE CONSTRUCÇÃO; IDIOTISMOS; VICIOS DE LINGUAGEM; PROVINCIALISMOS, HYBRIDISMOS, ARCHAISMOS, NEOLOGISMOS, DIALECTOS; EXERCICIOS DE AGRUPAMENTO DE PALAVRAS POR FAMILIAS E POR ASSOCIAÇÃO DE IDÉAS; THEMAS.

COMPOSIÇÃO: PERIODOS A FORMAR PELOS ALUMNOS COM PUREZA, PROPRIEDADE E PRECISÃO DE

DICÇÃO; REDACÇÃO DE ESCRIPTOS DE USO MAIS FREQUENTE, SEM SUBSIDIOS MINISTRADO PELO PROFESSOR, MAS SOBRE O ASSUMPTO QUE ESTE INDICAR; IMITAÇÃO DE NARRAÇÕES, DESCRIPÇÕES E CARTAS, MODELOS EM SEU GENERO Á ESCOLHA DO PROFESSOR.

LIVROS:

GRAMMATICA PORTUGUEZA POR JULIO RIBEIRO.

PROSAS SELECTAS POR JOSÉ DA FONSECA, ÚLTIMA EDIÇÃO.

SELECTA NACIONAL POR F.J. CALDAS AULETE, 3ª PARTE, (POESIA)

SEXTO ANNO

CADEIRAS: ALLEMÃO. GREGO. HISTORIA GERAL. HISTORIA NATURAL E HYGIENE. RHETORICA,POETICA E LITTERATURA NACIONAL. PHILOSOPHIA[80].

SETIMO ANNO

CADEIRAS: ITALIANO. ALLEMÃO. GREGO. PORTUGUEZ E HISTORIA LITTERARIA. PHILOSOPHIA. CHOROGRAFIA E HISTORIA DO BRAZIL.

PROGRAMMA DE ENSINO DE PORTUGUEZ E HISTORIA LITTERARIA

1. **PORTUGUEZ:** A GLOTTOLOGIA, SEU FIM, DIVISÃO METHODO. FORMAÇÃO: PERIODOS DE DESENVOLVIMENTO NA SCIENCIA DA LINGUAGEM.
2. CLASSIFICAÇÃO DAS LINGUAS. A GLOTTICA COM AS OUTRAS SCIENCIAS.
3. HISTÓRIA DA LINGUA PORTUGUEZA.
4. ESTUDO AS FORÇAS QUE CONCORRERAM PARA A FORMAÇÃO DA LINGUA PORTUGUEZA E DAS LEIS QUE PRESIDEM À EVOLUÇÃO LINGUISTICA.
5. PHONOLOGIA. VOCALISMO.
6. CONSONANTISMO.
7. MODIFICAÇÕES ACCIDENTAES NO SYSTEMA PHONETICO.
8. ALTERAÇÕES MORPHICAS E SYNTAXICAS.
9. SUBSTANTIVO E ADJECTIVO.
10. PRONOME.

[80] No sexto ano do Colégio Pedro II a Língua Portuguesa não faz parte do currículo, embora exista a cadeira de Retórica, Poética e Literatura Nacional. Não transcrevemos aqui o programa proposto para tal disciplina, mas o colocamos em anexo (anexo1), porque embora tal disciplina apresente íntima relação com a Língua Portuguesa, como se poderá observar pelo próprio conteúdo programático, consistia em outra disciplina e, por isso resolvemos manter a identidade de ambas.

11. VERBO: THEORIA DA CONJUGAÇÃO; SUAS DIVISÕES.

12. PALAVRAS INVARIAVEIS.

13. ELEMENTOS DE COMPOSIÇÃO E DERIVAÇÃO.

14. THEMAS E RAIZES.

15. FÓRMAS DIVERGENTES.

16. SYNTAXE DAS PALAVRAS VARIAVEIS.

17. SYNTAXE DAS PALAVRAS INVARIAVEIS.

18. SYNONYMOS, HOMONYMOS E PARONYMOS.

19. ELEMENTOS HISTORICOS QUE ENTRAM NA COMPOSIÇÃO DO PORTUGUEZ.

20. O PORTUGUEZ FALADO NO BRAZIL: BRAZILEIRISMOS.

21. ANALYSE GLOTTOLOGICA.

1. HISTORIA LITTERARIA: NOÇÕES GERAES: HISTORIA LITTERARIA, LITTERATURA, OBJECTO, IMPORTANCIA E UTILIDADE DE SEU ESTUDO; DIVISÕES.

2. HISTORIA LITTERARIA DO ORIENTE.

3. HISTORIA LITTERARIA DA GRECIA, DO PERIODO FABULOSO AO PERIODO AUREO, EXCLUSIVE.

4. PERIODO AUREO.

5. DO PERIODO ALEXANDRINO AO PERIODO BYSANTINO.

6. HISTORIA LITTERARIA DE ROMA, ATÉ O SECULO DE AUGUSTO, EXCLUSIVE.

7. SECULO DE AUGUSTO.

8. TERCEIRO E QUARTO PERIODOS.

9. HISTORIA LITTERARIA DA ITALIA: PERIODO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, ATÉ O SECULO XIV.

10. PERIODO AUREO (SECULOS XV E XVI). DECADENCIA ATÉ A REFORMA (DO SECULO XVII AO SECULO XIX).

11. HISTORIA LITTERARIA DA FRANÇA ATÉ O SECULO XVI. (PERIODO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO).

12. SECULO AUREO.

13. SECULO AUREO ATÉ O SECULO XIX (PERIODO ROMANTICO).

14. HISTORIA LITTERARIA DA HESPANHA ATÉ O SECULO V (FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO).

15. PERIODO DE GRANDEZA (SECULOS XVI E XVII).

16. PERIODO DE GRANDEZA ATÉ O PERIODO DA REFORMA (SECULOS XVIII E XIX).

17. HISTORIA LITTERARIA DA INGLATERRA ATÉ O SECULO XVI.

18. HISTORIA LITTERARIA DA INGLATERRA DESDE O SECULO XVI ATÉ O SECULO XIX.

19. HISTORIA LITTERARIA DA ALLEMANHA ATÉ O SECULO XVI.

20. HISTORIA LITTERARIA DA ALLEMANHA DO SECULO XVI ATÉ O SECULO XIX.

21. HISTORIA LITTERARIA ANGLO-AMERICANA E AMERICANA.

LIVROS:

POSTILLAS DO PROFESSOR (EM FALTA DE COMPENDIO)

HISTORIA LITTERIA: CONEGO FERNANDES PINHEIRO".

ANEXO 10
PROVAS DE ALUNOS E DE CANDIDATOS AO CARGO DE PROFESSOR DE ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS

IP³ Cx 05 Pac 02 nº 06

Ponto Theorico.

Complementos.

Objectivo.

Complemento objectivo é toda a palavra ou oração q. completa a significação transitiva de qualquer verbo que a tenha. Ex.: Pedro ama a virtude.

Quando o complemento objectivo refere-se a nome de pessoa ou cousa, deve-se pôr clara a preposição - a - para não haver ambiguidade. Ex: Eu não offendi a Pedro. Devemos dizer - Eneas matou a Turno e não Turno matou Eneas ou Eneas matou Turno.

Quando o complemento objectivo se representa pelos pronomes, estes devem ser conservados nos casos obliquos - me, te, se, o, a, os, as etc. Devemos dizer -: Eu os amo, e não eu amo elles; mandou chamal-o e não mandou chamar elle, etc.

No caso em que o complemento objectivo é representado por uma proposição do infinito e que este tem por sujeito pronomes, estes devem ser conservados no caso obliquo correspondente ao accusativo latino, quando o seu determinante é algum destes - deixar, mandar etc. Ex: Manda-os brincar, deixa-os passeiar, etc. Quando em uma proposição apparecem os pronomes - me, te, se, etc., ~~alem~~ depois de já haver na proposição complemento objectivo, elles ficão servindo de complemento terminativo. Ex: Maria deu-me um lindo bouquet de rosa.

Terminativo.

Complemento terminativo é aquelle que limita a significação relativa de outra palavra.

Ex.: Pedro é propenso ao jogo; os meninos gostão de brincos. Quando o complemento é objectivo, a regencia é sempre correlativa, porque neste caso não só o consequente pede o antecedente, como tambem é exegido por elle.

Restrictivo.

Complemento restrictivo é aquelle que restringe a significação de um substantivo. Ex.: A casa de Pedro é grande; Pedro, que é educado, cumpre seus deveres. Quando o complemento restrictivo se refere aos pronomes, devemos usar dos pronomes possessivos - meu, teu, seu, etc.; e não dos pronomes seguidos da preposição -de-.

Devemos dizer - saudades minhas, saudades tuas, que quer dizer saudades que eu tenho, saudades que tu tens etc.; e não saudades de mim, saudades de ti, porque são saudades de outrem, e neste caso são complementos terminativos.

Explicativo.

Complemento explicativo é aquelle que não restringe a significação de um substantivo; mas explica e desenvolve a ideia já nelle incluida. Ex.: Pedro, que é mortal, teme o inferno.

IP3 EXOS POD 20C (6)

Circumstancial.

Complemento circumstancial é o que se acha junto ao verbo sem ser exegido por sua significação. Ex.: Pedro é muito prudente; Pedro, estando em Roma, soffreu grandes tormentos.

Eschola Normal da Diamantina, 24 de Julho de 1884.

João Marcello de Andrade.

1P3 3 cx 05 pac 02 n 08

Congo Abreu

Trecho

Da lua os claros raios rutilavão
Pelas argenteas ondas Neptuninas;
As estrellas os céos acompanhavão,
Qual Campo revestido de boninas;
Os juizosos ventos respiravão
Pelas covas escuras peregrinas;
Porem da armada a gente vigiava
Como por longo tempo costumava.

Analyse Syntatica

Temos até costumava um aggregado de palavras formando um periodo composto; periodo, por ser um enunciado de orações formando sentido completo e terminando por ponto; Composto por constar de mais de uma. Oração principal — Da lua os claros raios rutilavão, pelas argenteas ondas Neptuninas. Sujeito — os claros raios da lua, complem. da lua - complemento restrictivo de raios, claros da mesma natureza; verbo e attributo — rutilavão, complemento do attributo — pelas argenteas ondas Neptuninas — circumstancial de logar por onde, complementos do complemento — argenteas - restrictivo de ondas e Neptuninas da mesma natureza.

2ª Oração - absoluta — As estrellas os céos acompanhavão, qual campo revestido de boninas. Sujeito — as estrellas, verbo e attributo acompanhavão - com os seguintes complementos: - os céos — objectivo, qual campo revestido de boninas, isto é, tal qual campo este circumstancial de modo, qual campo revestido de boninas — terminativo do objectivo — tal, revesti-

do de hominas - restrictivo de Campos de hominas ter-
minativo do adjectivo sorestido. - 3ª Oração tambem
absoluta — Os furiosos ventos repousarão pelas covas es-
curas peregrinas. Sujeito — os furiosos ventos, complexo,
furiosos restrictivo de ventos; verbo e attributo — re-
pousarão - com este complemento: — Pelas covas escuras
peregrinas — circumstancial de logar por onde, e escu-
ras restrictivo de covas e peregrinas da mesma
natureza. 4ª Oração tambem absoluta — Porem da ar-
mada a gente vigiava, com parciaes corre o resto
do periodo. Sujeito — Agente da armada, Complexo
da armada restrictivo de gente; verbo e attributo —
vigiava; este attributo é complexo - por ser seguido
do seguinte Complemento — Como por longo tem-
po costumava - circumstancial de modo, forman-
do este complemento uma oração subordinada
parcial complementar circumstancial de
modo. Sujeito — ella a gente, verbo e attributo -
costumada - com os seguintes complementos:
Como — circumstancial de modo, por longo
tempo — circumstancial de tempo, longo
restrictivo de tempo.

Escóla Normal da Pia-
mantina, aos 26 de Julho de 1887

Antonio Ribeiro Leão

IP 3/3 CX 05 PAC 09 N. 01

Prova escripta de Portuguez

Eucm. É um adjetivo determinativo, pronominal, relativo. É palavra analytica, relativa primitiva, composta, invariavel, monossyllaba, aguda. Poderá é um verbo adjetivo, activo, transitivo, irregular. É palavra analytica, mista, derivada de poder, simples, variavel, e varia em tempos, modos, numeros, e pessôas, e está no tempo futuro, este tempo é derivado, e deriva-se do infinito com a terminação ei em todas as conjugações e está no modo indicativo, no numero singular e na terceira pessoa do singular, é trissillaba, aguda. Bastantemente é um adverbio de quantidade. É palavra analytica, mista, derivada de bastante, composta, invariavel, polissyllaba, grave, e synonyma de sufficientemente. Considerar é um verbo adjetivo, activo, transitivo, regular. É palavra analytica, mista, primitiva, simples, variavel, em tempos, modos, numeros, e pessôas, está no infinito pessoal, este tempo é derivado do infinito impessoal, com a terminação ar nos verbos da primeira conjugação, er nos verbos da segunda conjugação, ir nos verbos da terceira conjugação. está no modo infinito. Nem é uma conjucão copulativa de primeira classe. É palavra analytica, relativa, primitiva, simples, invariavel, monossyllaba, inclitica. Comprehender é um verbo adjetivo, activo, transitivo. É palavra analytica, mista, simples, variavel, e varia em tempos, modos, numeros, e pessôas. está no infinito pessôal este tempo é derivado e deriva-se do infinito impessoal, com a terminação ar nos verbos da primeira conjugação, er nos verbos da segunda, e ir nos verbos da terceira e está mado infinito, numero singular, é trissyllaba, aguda, e synonyma de entender.

Diamantina 16 de Julho de 1884.

José Dias Perpetuo.

IP 3 3 CX 05 DOC 03 N 01

J. S.

Campos
Alto da Cruz
J. de V. Pacheco e Silva.

TRECHO

A uma pequena legua da cidade (Lisboa), pela estrada que vae para Cintra, pouco desviado d'ella para a parte do poente, fica como escondido e furtado á communicação da gente um pequeno valle, que sendo naturalmente aprazivel, por frescura de fontes e arvoredos, merece, ao que se pode crer o nome que tem de Benfica.

Analyse elimologica.

A — é uma preposição, por que liga um termo subsequente a outro antecedente: tem por antecedente o attributo encluido no verbo fica, e — por consequente uma legua etc. É palavra discursiva, conjunctiva, primitiva, simples, invariavel, monosyllaba, enclytica e homonima: É palavra discursiva, por que não exprime pensamento inteiro; conjunctiva, por que liga idéias; primitiva, por que não deriva-se de outra da nossa lingua; simples, — por que compõe-se de uma só palavra; invariavel, por — que não altera terminação; monosyllaba, por ter uma so syllaba; enclytica, por que não tem accento proprio; homonima, por que tem orthographia igual, e pronuncia significação differente. Esta palavra é parte essencial da oração, porque a funcção que ella exerce não pode ser — exercitada por outra palavra, e é essencial para a communicação das nossas idéias, e não pode haver oração se ligação de termos e só a preposição pode exercer esta funccao.

Uma — é um adjectivo determinativo, quantitativo, numeral, cardinal: adjectivo, por que modifica o substantivo; determinativo, por que o determina; quantitativo, por que exprime uma quantidade; numeral, por que exprime o numero; ~~simplisimente~~; cardinal, por que exprime

numero simplesmente. É palavra discursiva, idéal, primitiva, simples, variavel, dissyllaba. grave,. Varia em genero e numero; está no genero masculino feminino, numero singular, por que o substantivo com que concorda é tambem do mesmo genero e numero. Esta palavra é parte essencial da oração, por que a funcção que ella exerce não pode ser exercitada por outra palavra, e é essencial para communicação dos nossas idéias, em não pode haver oração sem attributo e só o adjectivo pode represental-o.

Escola Normal 24 de Novembro de 1882.

João da Matta Gomes Ribeiro

Prova escripta. Samaritana 18 de Julho de 1889

Carta de F. a um seu amigo, pintando-lhe a sua dôr pela morte de seu pae, o desespero de sua mãe, o vacuo e tristeza que se sente em casa, e os apuros com que luta, e por isso a necessidade que tem de desabafar-se com um coração amigo, que o console e anime.

Prezado amigo.

O que ardidamente posso desejar-te é que tu e tua familia, não como eu e a minha, estejas em completa fruição da mais vigorosa saude, acompanhada de immensas felicidades.

Prezado amigo, neste momento acho-me como que despido inteiramente de recursos com que possa, como é do meu gosto, passar-te a desgraça que acaba de acontecer em nossa casa, qual seja a morte de meu carinhoso e estimado pae, cuja indispensavel existencia neste mundo não quiz o Redemptor se prolongasse por mais tempo!! Neste momento lanço a mão á penna com o coração despedaçado de terror, com toda a casa em gritos estrepitosos, que parece approximar-se o fim do mundo, ou abrirem-se as portas do medonho abysmo; sómente para pintar-te o desespero inexplicavel em que me acho envolto!! Crê! Estou escrevendo nesta hora como se estivesse em um dos taes de victimas, cuja hora se approxima!!... Lugar este em que só ha pranto e sangue de gentes! Vejo a minha mãe completamente louca pelos gritos e movimentos

que não indicão menos de que o inferno aber-
to! Vejo os meus irmãos completamente estendidos
no chão como mortos, e até os escravos sem con-
solo, tentando contra suas proprias vidas! eu só no
meio de todo este desalinho, sem poder dirigir uma
boa palavra a um só membro da fa-
milia, ou ave que que meus deveria sentir uma hor-
rosa catastrophe, como vejão os estrangeiros! Te supplico
pois, caro amigo, que venhas, a fim de me ves
apanhão, que vejo-me quasi perdido nas ondas
do desespero! Confiado, pois, na tua reconhecida
bondade, aqui fico só, sujeito aos revezes da sorte,
esperando a ditosa hora em que apparesa, a fim
de que com teus conselhos e observações, mine a as-
pirada paz; que hoje me parece que a propria
natureza conspira contra mim! Aqui estou, pois,
em um estado deploravel, cuja explicação não
póde bem comprehender a razão humana! Estou,
pois, com a minha esperança aventada na
tua agradavel presença. Confio, pois, na tua bon-
dade, e, não podendo ser-te mais extremo, peço-te
com encarecimento que disponhas de teu sincero
amigo, que se achará sempre às tuas ordens, e que
tem proseguimento a honra de subscrever-se.

Estemato da Diamantina, 28 de Julho
de 1882.

Raymundo Pires Tavares da Silva.

IP$^{3}_{3}$ CAOS PAC 11 N 02

Bastardo

Rhodamira
Leiria
D. Carlos

Todas as formas se introduzem nos sugeitos tão suavemente quanto mais proximas são as disposições para ellas.

Bastardinho

Casem primeiro as idades, as condições as saudes, e as qualidades: e então casarão bem as pessoas: d'outro modo, já d'antemão levam o divorcio meio feito.

Cursivo

Tudo o que nella vejo me entristece,
Triste melodia o Sol em trasmontando
Triste melonia dove quando amanhece:

As flores para ti mais cedo crescem,
As agoas em te vendo correm brandas,
Os dias mais formosos amanhecem.

(continua)

Se tu nos prados, se nos bosques andas,
Alli nunca fallece a primavera;
Alli toda a aspereza logo abrandas.

Diamantina, 5 de Dezembro de 1884.
Jeronymo Ferreira da Silva.

EP 7 3 cx 05 pac 04 n 02

Figuras de dicção

São as seguintes:

Prothese, Epenthese, e paragoge.

Prothese, é que augmenta letra no principio das palavra exemplo avoar por voar.

Epenthese é que augmenta letra no meio das palavras exemplo Maiorteprox avorite.

Paragoge é que augmenta letra no fim da palavras prodrue por produx.

Apherese é que suprime letras no principio das palavras como inda por ainda.

Symcope suprime letras no meio das palavras como mãe por maior.

Apocope é a que suprime letras no fim das palavras assi por assim.

Synalepha é a figura pela qual elide a vogal final para unir-la com outra que principia por vogal: exemplo Deste por De este.

Ecthlipse que suprime o m e a pronuncia com.

Metathese é a figura pela qual se troca ou transpõe letras nas palavras exemplo interperte por interporte. Erase é uma figura que centrae a vogal exemplos vou á casa em lugar De vou a a casa.

Antithese é a figura pela qual se muda uma letra por outra: exemplo: farelo por farelo.

As letras l e n, para as quaes trocam-se as outras chamam-se euphonicas Dizem-no.

Os mus de pronuncia chamão de barbarismo: exigêtar por nigetar.

Sala da Escola Normal 2 de Julho

De 1884.

Eugenia Josephina Caldeira