

O berço francês na nossa educação: do projeto do Colégio Pedro II ao *Bac-ENEM*

The French cradle in the building of our education: the Colégio Pedro II project to *Bac-ENEM*

Cynthia Agra de Brito Neves*

RESUMO: Este artigo tem por finalidade refletir sobre as raízes e os vínculos transversais do Brasil com a França a partir da investigação das heranças e influências da pedagogia francesa na formação do nosso ensino secundário, sobretudo em meados do século XIX, quando o Colégio Pedro II, a escola modelo, era referência nacional e importava currículos e programas de estudos dos *lycées* franceses. Almeida (2000), Doria (1997), Santos (2003), Vechia e Cavazotti *et al* (2003) e, principalmente, Razzini (2000) foram contribuições preciosas para constatar o papel das ideias libertárias e literárias dessa pedagogia na excelência desse Colégio no período do Império à República no Brasil. A pesquisa histórica instigou o nascimento de uma nova hipótese: nossa educação ainda teria, em pleno século XXI, alguma influência/herança do modelo francês? Eis então a motivação para continuar a investigação na atualidade, dessa vez, *in loco*, contrastando os currículos oficiais de ambos os países e, principalmente, as avaliações nacionais: o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) brasileiro e o *Baccalauréat* francês (conhecido como *bac*).

PALAVRAS-CHAVE: Educação francesa no Brasil. Colégio Pedro II. *Bac-ENEM*.

ABSTRACT: This article aims at reflecting upon the roots and crossed ties connecting Brazil to France. It starts from the investigation of legacies and influences of French pedagogy in the formation of our secondary education, especially in the mid-nineteenth century, when the model school and national reference Colégio Pedro II used to import both curricula and syllabuses from French *lycées*. Authors such as Almeida (2000), Doria (1997), Santos (2003), Vechia and Cavazotti *et al* (2003), and especially, Razzini (2000) were fundamental to verifying the role of libertarian and literary ideas of such pedagogy in the excellence of the referred school from Monarchy to Republic. The historical research roused a new hypothesis: would the 21st century Brazilian education still preserve any legacies or influences from the French pedagogical model? That is the motivation to continue the research at the present time, now contrasting *in loco* not just the official curricula of both countries, but also and especially their national assessments: the Brazilian National Assessment of Secondary Education (ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio) and the French *Baccalauréat* (known as *bac*).

KEYWORDS: French education in Brazil. Colégio Pedro II. *Bac-ENEM*.

1. Introdução

Ao tomar conhecimento de que na França os alunos do ensino médio fazem um exame nacional chamado de *Baccalauréat* (o *bac*), cogitei a possibilidade de que nosso Exame

* Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Nacional do Ensino Médio (o ENEM) talvez tivesse sido elaborado seguindo o modelo francês. Não foi o que constatei quando estive na França, em 2011, pesquisando, *in loco*, o ensino de língua e literatura maternas nos *lycées* Champollion e Marie Curie, ambos na cidade de Grenoble, na região de Rhône-Alpes.

Tal hipótese, contudo, aguçou minha curiosidade e então passei a pesquisar raízes e vínculos históricos entre a pedagogia francesa e a nossa educação. Foi quando me deparei com o Colégio Pedro II, a escola modelo, referência em todo o Brasil do século XIX e início do século XX, a qual importava currículos e programas de estudos diretamente dos *lycées* franceses, além de compêndios de edições francesas, obras traduzidas ou não para o português, em todas as disciplinas.

De fato, a influência francesa adentra o território nacional no século XIX, mais precisamente no Segundo Império (1840-1889), e se mantém nos primeiros anos de República ainda atuante nos currículos escolares brasileiros. Entretanto, antes dessa herança, Joaquim Brasil Fontes (1999) nos situa historicamente ao contextualizar que nossa pedagogia descende da educação na Antiguidade Clássica, a qual sofreu uma reformulação definitiva nos primeiros séculos da Idade Média e chegou ao Brasil através da Companhia de Jesus, quando a doutrina das *sete artes liberais*¹ foi ensinada a índios e colonos pelos jesuítas que se instalaram em nosso país. O salto histórico é grande, atravessa séculos, mas é importante registrar que a educação em nossa pátria colonial (1530-1822) se calcou pela tradição da educação antiga.

Fontes (1999) estabelece o paralelo educacional entre Europa e Brasil a partir do século XVI, quando as escolas foram criadas nestas terras em pleno Renascimento europeu. Em 1549, enquanto na França um texto exemplar equiparava a língua vernácula ao grego e ao latim, instaurando assim o programa revolucionário do humanismo renascentista, na Bahia de Todos os Santos desembarcavam, na frota do primeiro governador geral do Brasil, seis missionários

¹ Henri-Irénée Marrou (1990) define *artes liberais* (no grego helenístico “educação vulgar, corrente, comumente transmitida”) como uma espécie de “cultura geral” que reúne o teor de toda educação, secundária e superior, escolar e pessoal; ou mesmo como cultura de base, a propedêutica. As *artes liberais* devem preparar o espírito para receber formas superiores do ensino e da cultura, o programa ideal do ensino secundário. Como “cultura geral”, o termo *artes liberais* estendeu-se a medicina, arquitetura, direito, desenho, arte militar, dentre outras (o número varia conforme os autores). No entanto, a essência de seu programa permaneceu sempre constituída pelo conjunto das *sete artes liberais*, cuja tradição escolar da baixa Antiguidade foi herdada pela Idade Média e cuja lista foi encerrada em meados do século I a. C., a qual compreendia, além das três artes literárias, o *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e as disciplinas matemáticas do *Quadrivium* (geometria, aritmética, astronomia e teoria musical).

jesuítas, os quais se tornaram os nossos primeiros professores de gramática e letras, chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega.

Por ocasião de nosso “descobrimento” pela empresa da coroa portuguesa, que tinha a seu serviço a Companhia de Jesus, os jesuítas-professores vieram ocupar o solo brasileiro e pôr em prática a política colonizadora do rei Dom João III, cujo objetivo era, além de povoar a nova terra, ensinar a fé católica à gente que aqui habitava, ou seja, aos índios pagãos. Esse era o projeto político-pedagógico da Contrarreforma, definido pela Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1534. Uma empresa que tinha a função de resgatar o espírito medieval das cruzadas, combater as três Igrejas nascidas da Reforma Protestante (a luterana, a calvinista e a anglicana), agindo, nesse sentido, contra a corrente, ou seja, de forma antirrenascentista.

A pesquisa de Fontes (1999) sobre a formação das escolas brasileiras e de seus primeiros currículos pedagógicos mostra-nos a semelhança da educação colonial com a da Grécia e Roma antigas. Foi com o nome de *Retórica e Poética* que o ensino da literatura entrou na escola brasileira. Nela, a gramática medieval, bem como os estudos propostos pelos jesuítas, ignoravam e censuravam as “línguas vulgares”, instrumento real de comunicação, o que só se modificou no século XIX, quando os românticos criaram o *idioma pátrio*, elaborado a partir da recém-inaugurada literatura nacional.

Mais tarde, contudo, as escolas públicas expulsaram dos currículos o ensino da Retórica, por motivo possível de se deduzir: tratava-se de uma disciplina que ensinava uma técnica privilegiada de domínio de linguagem, ensinava a arte de manusear as palavras a fim de persuadir, portanto, tinha força política, uma vez que a palavra é instrumento de poder. Era, pois, uma *tekhne* que interessava somente às classes dirigentes, assegurando-lhes a propriedade da linguagem, a manutenção das instituições e a cristalização do sistema. A Retórica se esgotou, foi “assassinada” pela cultura burguesa do século XIX e expulsa dos currículos europeus.

Os primeiros passos franceses na educação em território nacional foram dados graças ao Marquês de Pombal (1699-1782), que, nomeado déspota esclarecido pelo rei D. José I (1750-1777), realizou inúmeras reformas com a finalidade de modernizar Portugal e suas respectivas colônias. Segundo Eugênio dos Santos (2003), o Marquês de Pombal, que governou a nação portuguesa entre 1755 e 1777, “transformou-se em uma espécie de paradigma de uma época em mudança rápida, de rosto visível de um Estado que, a todo custo, tentava incorporar os efeitos das Luzes (da Boa Razão)” (2003, p. 75) que, por sua vez, abalaram os fundamentos da sociedade tradicional portuguesa.

A adoção dos novos valores vinha dos Iluministas, mas às vezes se impunha à custa de violências, embora em nome da Razão e dos Direitos do Estado – eis o “paradoxo do iluminismo” – assinala Santos (2003). É indiscutível, contudo, que o déspota esclarecido marcou, de forma definitiva, a segunda metade do século XVIII luso-brasileiro, ao combinar a monarquia absolutista com o racionalismo iluminista.

O Marquês de Pombal pôs em prática um vasto programa de reformas: política, econômica, religiosa e educacional. Esta última é a que mais nos interessa aqui: expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias (logo, Brasil), acabando com o monopólio do ensino jesuítico (1759) e, segundo Santos (2003), dando início a um processo de laicização e estatização dos seus conteúdos, agentes e instituições. O despotismo esclarecido adotou também a política de intervenção direta no sistema cultural por meio da censura do Estado. Isto é, a censura, outrora religiosa, foi substituída pela Real Mesa Censória, de 1768. O déspota renovou a educação portuguesa, e por extensão brasileira, tornando-a progressista, liberta do controle da Igreja e com base no princípio iluminista de que a Razão é a fonte de todo o conhecimento e sabedoria.

Luís Antônio Verney, com seu *Verdadeiro método de estudar* (1746), e Ribeiro Sanches, colaborador da *Enciclopédia* de D'Alembert, foram professores contratados do “estrangeiro” para reformar a educação nos campos da escrita, línguas, humanidades (retórica, poesia e história), ciências (aritmética, geometria, álgebra, óptica etc.), dança e esporte. Tais renovações, cultural e educacional, contribuíram para a substituição da influência espanhola em território luso pelas influências francesa, italiana, inglesa e alemã. Sobretudo a primeira, visto que professores iluministas franceses foram contratados para ocupar cadeiras nas universidades de Portugal. Estatisticamente, contudo, a expulsão dos jesuítas do ensino (1759) motivou uma baixa no número de alunos que chegavam à universidade portuguesa.

No Brasil, com a expulsão da Companhia de Jesus das Colônias pelo Marquês de Pombal, em 1759, o país ficou com seu sistema de ensino desmantelado, pois não havia outro sistema de educação secundária e pública, uma vez que as escolas jesuíticas e o seu método de ensino foram extintos. Assim, durante a segunda metade do século XVIII até as primeiras décadas do século XIX, permaneceu um vácuo no ensino secundário brasileiro, o qual foi preenchido com cursos independentes chamados de “aulas régias” – contextualizam-nos Maria de Lourdes Haidar (1972), Escragnolle Doria (1997), Maria Auxiliadora Cavazotti (2003), Ariclê Vechia (2003), Karl Lorenz (2003), Etelvina Trindade (2003) e Roseli Boschilia (2003).

As “aulas régias” eram de: Gramática Portuguesa, Latim, Grego, Francês, Retórica e Poética, Filosofia, História, Geografia, Aritmética e Geometria. Cada curso era ministrado por um professor e financiado pelo governo central. Essas aulas foram introduzidas pela Ordem Régia em 1772, entretanto, a fiscalização a essas atividades educativas só se iniciou efetivamente a partir de 1779.

Após a reforma pombalina, foi difícil o governo português arranjar professores qualificados para atender os alunos da Colônia. Desse modo, como podemos constatar nos autores supracitados, a Coroa estabeleceu uma política educacional voltada para o ensino primário, em detrimento do ensino secundário, que continuou contando com o trabalho de religiosos de outras congregações, principalmente capelães rurais que haviam recebido educação jesuítica.

Somente no início do século XIX, com a vinda da Família Real para o Brasil (1808), é que ocorreram algumas mudanças significativas no setor educacional brasileiro, como a criação dos primeiros estabelecimentos oficiais de ensino secundário e das primeiras faculdades durante o Segundo Império (1840-1889). Mesmo assim, a educação nacional continuou precária e elitista em contraste com outros países da América Latina – reconhece Boschilia (2003).

Com a independência do Brasil (1822), foram criadas escolas públicas e particulares nas províncias de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba e Bahia. Esses estabelecimentos foram chamados de *Liceus*² e eram neles que funcionavam as aulas avulsas, independentes umas das outras e sem qualquer tipo de coordenação pedagógica.

No período Regencial é que se começa a discutir a necessidade de se estabelecer uma educação nacional, e é nesse contexto que, em 1834, chega às províncias o Ato Adicional que delegou a elas a responsabilidade de promover o ensino primário e secundário. Coube à União a administração e a promoção do ensino superior no Império e o ensino em geral na sede da Corte – explicam-nos Cavazotti (2003) e Vechia (2003).

2. Pressupostos teóricos

Em 1837, a Assembleia Legislativa aprovou o projeto de criação de uma escola secundária, a qual seria mantida pelo governo imperial, na capital do país. A autoria do projeto deve-se ao Ministro interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, que fundou, em 2

² O nome é uma tradução aportuguesada do *Lycée* francês, a escola secundária na França.

de dezembro de 1837, o Imperial Colégio Pedro II. Esse ministro consultou os estatutos das escolas secundárias da Prússia, Holanda, Alemanha e França e escolheu o modelo francês, julgado como melhor tipo de instituição à época, como nos esclarece Doria (1997). Assim sendo, o Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838 aprovou os Estatutos do Imperial Colégio Pedro II, os quais foram organizados com base nos estatutos dos liceus franceses, com algumas adaptações necessárias, mas também muitas cópias literais das disposições.

Durante todo o período imperial, continuam Cavazotti (2003) e Vechia (2003), os demais liceus e colégios, públicos ou particulares, de todas as províncias, foram levados a adequar seus planos de estudos e programas de ensino àqueles do Colégio Pedro II. A partir de 1854, a hegemonia do colégio modelo só aumentou, quando os exames preparatórios, os quais garantiam o ingresso no ensino superior, passaram a ser realizados seguindo os programas curriculares do Pedro II. Essa foi a maneira encontrada para padronizar o ensino secundário em todo o país do Império.

No período republicano, a influência do Colégio continuou, já que toda e qualquer instituição de ensino que desejasse ter os privilégios do referido Pedro II deveriam adotar currículos e programas iguais ou semelhantes ao da escola padrão e submeter-se à fiscalização do poder central. Pretendia-se, dessa forma, manter a qualidade do ensino secundário por meio dessa padronização. O *status* do Colégio Pedro II se manteve até meados do século XX, conforme registra Márcia de Paula Gregório Razzini (2000), que documentou de maneira brilhante em sua tese a história do ensino das disciplinas de português e de literatura na escola secundária brasileira, tomando como escola modelo o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, durante o período que vai de 1838 até a Lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971.

A pesquisa pretendia, a princípio modestamente, analisar a *Antologia Nacional* (1895-1969) de Fausto Barreto e Carlos de Laet, adotada oficialmente pelos colégios tradicionais do Rio de Janeiro, então capital do Brasil (até 1960): o Colégio Militar, a Escola Normal do Distrito Federal e, sobretudo, o Colégio Pedro II – instituição modelo durante décadas, responsável pela formação de nomes como Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Bandeira e Pedro Nava.

Entretanto, Razzini (2000) nos presenteia ampliando a sua pesquisa e nos oferecendo um panorama dos currículos e dos programas de ensino que circularam pelo Colégio Pedro II de 1838 a 1971, modelo da educação brasileira do Império à República. A autora reforça o que já foi dito anteriormente: que nossa pedagogia, desde os tempos da colonização, seguia o

modelo europeu de ensino-aprendizagem: do jesuíta português, passamos para o modelo francês e depois inglês de ensino, sendo o modelo francês o que nos interessa aqui.

Dentre as importações culturais, o modelo francês foi o que mais exerceu grande fascínio entre nós durante todo o século XIX até metade do século XX. Razzini (2000) destaca que

A França se fez presente desde o financiamento, por D. João VI, da “missão artística francesa”, no início do século XIX, passando pela fundação de instituições nela inspiradas, como o Colégio Pedro II (1837), o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), a Academia Brasileira de Letras (1897), além dos salões, clubes, teatros, associações, até a disseminação do consumo de bens importados, tais como, arquitetura, decoração, companhias teatrais (e *cocotes*), moda, culinária, além, é claro, de muito material impresso (folhetins, romances, compêndios, etc.) (2000, p.23)

Para a autora, a própria fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFLCH), em 1937, na recém-criada Universidade de São Paulo (USP), era mais uma importação da “missão francesa”, com professores como Lévi-Strauss e Roger Bastide, que davam aulas em francês. Quanto às Letras, continua, dois fatos importantes ainda nos relacionam com a França: o primeiro crítico que influenciou nossa literatura, em 1826, foi o francês Ferdinand Denis, e o Romantismo, nosso primeiro movimento literário genuinamente nacionalista, surgiu em Paris, com o grupo da Revista Niterói (1836). Essa influência também nos chegava através de Portugal, nas traduções portuguesas de obras francesas e na preferência pela cultura francófila, além da forte presença de editores franceses no Brasil. Éramos uma sociedade escravista e agrária, sinônimo de atraso e barbárie na visão eurocêntrica, mas, importávamos bens culturais e modelos europeus, criando nos trópicos uma “elite civilizada e culta”.

Em sua pesquisa, Razzini (2000) aponta três tipos de cursos superiores no Brasil do século XIX: os militares (marinha e exército), os seminários episcopais (carreira eclesiástica) e os cursos das carreiras liberais (Direito e Medicina gozavam de maior prestígio). Todos realizavam exames seletivos para ingresso, havia cursos de preparação para os candidatos e as instituições eram mantidas pelo poder público central.

Foi no bojo dessas exigências que nasceram as escolas secundárias no Brasil: para atender aos cursos superiores. No século XIX, o curso era “anexo” às faculdades de Direito; mais tarde, a demanda dos cursos superiores foi aumentando e surgiram colégios, liceus, ginásios, ateneus etc., juntamente com seus aparatos pedagógicos: corpo docente, currículos,

livros didáticos etc. Interessante notar o movimento “de cima para baixo”, ou seja, é a demanda dos cursos superiores que exige a criação dos cursos secundários no Brasil.

E é dentro desse contexto do século XIX que surge o Imperial Colégio Pedro II, fundado em 1837, tal qual registra José Ricardo Almeida (2000)

(...) o Seminário de São Joaquim fora convertido em escola profissional. (...) foi transformado, pelo decreto de 02 de dezembro de 1837, em uma espécie de Faculdade de Letras, sob o nome de D. Pedro II. O edifício foi restaurado e disposto para receber 100 alunos, mediante um preço módico para pensão. Os cursos foram constituídos e divididos em cadeiras de Latim, Grego, Francês, Inglês, Retórica e Poética, Geografia, História, Filosofia, Zoologia, Mineralogia, Botânica, Física, Aritmética, Álgebra, Geometria e Astronomia. (ALMEIDA, 2000, p. 79).

O decreto é datado de 02 de dezembro de 1837, já que o Colégio Pedro II foi fundado na Corte pelo Governo Regencial, porém, foi inaugurado em cerimônia solene em 25 de março de 1838, após as reformas no Seminário de São Joaquim, sob responsabilidade do arquiteto Grandjean de Montigny – acrescenta Razzini (2000). O Colégio Pedro II foi ancorado inicialmente nos regulamentos dos colégios da França e era um colégio independente dos “exames preparatórios”, pois seu diploma de “Bacharel em Letras” dava direito ao ingresso em qualquer faculdade do Império, mas a conclusão do ensino secundário não era pré-requisito para entrar nas escolas superiores, como acontecia na Europa.

Como se pode depreender do que foi levantado até este ponto, as escolas secundárias brasileiras cumpriam a mera função de cursos especializados no treinamento de candidatos para os tais exames preparatórios, função essa que seria mais tarde exercida pelas escolas particulares, com maior eficácia e em menor tempo, o que promoveu uma evasão de grande contingente de alunos das instituições públicas para as privadas. Vê-se, pois, que o movimento ressoa ainda hoje em nosso sistema educacional, uma vez que a procura pelo ensino secundário privado no Brasil continua sendo uma maneira de a elite garantir, via de regra, o sucesso nos exames preparatórios atuais e o ingresso nas universidades do país.

Ainda em se tratando de refletir sobre o ensino médio brasileiro hoje, é interessante questionar se a organização de seus currículos se dá (como outrora ou desde sempre!) em função dos exames preparatórios nacionais (os vestibulares e o ENEM) que garantem o ingresso nas universidades públicas ou privadas do país, ou se, ao contrário, são os exames nacionais e os vestibulares que ditam como devem se organizar os currículos do ensino médio e seus efeitos nas dinâmicas em sala de aula, que se moldam para atender a essas exigências. Eis a provocação.

“Mudam-se os tempos, [mas não] mudam-se as vontades” – ressoa ainda o verso camoniano, se me permitem a licença poética.

Até 1854, os exames preparatórios eram feitos pela faculdade escolhida – explica-nos Razzini (2000) – até que foram criadas as *Bancas de Exames Preparatórios*, que habilitavam o candidato a qualquer curso superior, tomando por base os compêndios e programas curriculares adotados pelo ensino oficial, entenda-se, pelo Colégio Pedro II, escola modelo. Já em 1856, o *Regulamento das Aulas Preparatórias das Faculdades de Direito* impôs também os mesmos compêndios e programas adotados pelo governo para a instrução secundária na Corte, dando início à centralização e à padronização do curso secundário e dos exames preparatórios.

Nas províncias onde não havia faculdades, para facilitar o acesso aos cursos superiores, foram criados, em 1873, exames preparatórios, esclarece Razzini (2000), explicando que essa medida contribuiu para desmoralizar os exames nas províncias, onde os certificados de aprovação eram facilmente conseguidos graças a fraudes³, e para, consagrar os estudos secundários em etapas, por matéria, frequência livre, como no Colégio Pedro II a partir de 1878.

Na última década do Império, mais especificamente em 1886, há um salto importante para o ensino de Língua Materna. As novas instruções que regulavam os exames preparatórios decretaram que a realização das provas das demais disciplinas devia condicionar-se à aprovação em português. “Minha pátria é minha língua”⁴ – enfim, a merecida importância dada à aprendizagem da nossa língua. Razzini (2000) comenta ainda que havia um esforço para centralizar e uniformizar os preparatórios com a oficialização de regulamentos e programas para manter o bom nível nacional a partir do Colégio Pedro II, no entanto, a aplicação dos exames nas províncias não surtia o efeito desejado, pois não havia supervisão da Corte nem infraestrutura eficiente.

³ Um breve comentário: as fraudes, de fato, visam desmoralizar todo e qualquer exame. Dá para entender por que a mídia mal intencionada no Brasil vibra tanto ao anunciar supostas fraudes no nosso ENEM. Todo e qualquer assunto relacionado ao exame é, todo ano, motivo de especulação e crítica negativa por parte da imprensa, que, por sua vez, tem como alvo o governo federal responsável por ampliar a importância desse exame nacional (em 2004) para ingresso nas universidades no Brasil. Não argumento em defesa da fraude, que fique claro, mas é inquestionável a intenção política por trás desses (v)exames. Observei o mesmo na França, com relação ao Baccalauréat, em 2011 – logo, ano de eleição – quando o exame foi acusado de fraude e ocupou a mídia francesa, que alardeava a “crise no *bac*”. O motivo foi que um dos exercícios de matemática reservados às séries *S* (*scientifiques*) vazou pela internet, beneficiando alguns alunos. A prova não foi anulada, o que fez com que 165.000 candidatos se sentissem lesados. O Ministério da Educação francesa, no entanto, abriu uma sindicância para apurar a fraude.

⁴ Tomo emprestado o verso da canção-poema *Língua*, de autoria de Caetano Veloso.

Hoje, sabemos, são as universidades que preparam e corrigem seus exames vestibulares, o que pode perfeitamente ser questionado quando se trata de uma universidade pública. Por isso defendo não apenas a implantação, como também a consolidação do ENEM, um exame nacional que visa ao ingresso dos alunos concluintes do ensino médio nas universidades públicas federais de todo o país. Um processo seletivo único para todo o Brasil parece-me mais justo que alguns vestibulares nacionais e de muitas faculdades particulares.

Em 1911, o ministro Rivadávia Correia promulgou a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República instituindo o “exame vestibular” aos estabelecimentos das faculdades e não mais às escolas secundárias. Entretanto, durante o Segundo Reinado e na República Velha eram os colégios e os liceus que ofereciam a infraestrutura necessária (local dos exames, docentes examinadores, supervisão dos diretores, inspetores da instrução pública ou algum representante do governo) para a realização dos exames preparatórios. Ser nomeado examinador dos preparatórios, relata-nos ainda Razzini (2000), era sinônimo de *status*, e muitas vezes garantia sucesso financeiro, além da possibilidade de ser convidado a compor o corpo docente do Colégio Pedro II, o que significava ter o poder de determinar o programa curricular e os compêndios a serem adotados nesse colégio e, por extensão, nos exames preparatórios.

Depois da Proclamação da República (1889), essa hegemonia só aumentou, como já pontuaram Vechia (2003) e Cavazotti (2003) citadas antes, porém agora, enfatiza Razzini (2000, p. 28): “O currículo e os compêndios adotados pelo Colégio Pedro II converteram-se em referência dos decretos que regulamentavam os exames preparatórios e o ensino secundário nacional”; e mais, “qualquer análise do curso secundário referente a esta época, passa pelos programas e compêndios adotados pelo Colégio Pedro II”.

Como já dito, o curso completo no Pedro II conferia o grau de “Bacharel em Letras“, o que permitia a matrícula do aluno concluinte em qualquer curso superior. O Colégio contava com um corpo docente de prestígio, homens das letras e das ciências nacionais, e preparou, durante décadas, os filhos da elite brasileira, a qual procurava naquela escola uma educação europeia. De fato, a educação secundária no Brasil do Segundo Reinado (1840 - 1889) a República Velha (1889 - 1930) seguia a receita pedagógica da França humanista, conservadora e católica. Nas palavras de Razzini (2000, p. 33), “enquanto as moças do Collège Sion do Rio de Janeiro recebiam uma educação católica, a cargo das freiras francesas, o Colégio Pedro II fornecia aos rapazes” uma cultura humanística típica de um cavalheiro europeu.

Vale dizer que a permanência dos estudos clássicos em nossas escolas secundárias, especialmente o Latim, manteve-se durante todo o século XIX e até pouco mais da metade do século XX. Razzini (2000) faz um levantamento da carga horária semanal do Colégio Pedro II e aponta que o Latim era a disciplina com maior carga horária até o final da década de 1860 no curso secundário. A partir de 1870, com a inclusão do português nos exames preparatórios, a carga horária do Latim diminuiu para dar lugar à Língua Materna e, conseqüentemente, ao ensino de Literatura Brasileira no currículo nacional.

O Latim sobreviveu como disciplina obrigatória até 1960. Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, transformou-se em disciplina complementar e apenas no currículo do colegial, então denominado “clássico”, desaparecendo definitivamente em 1971, conclui Razzini (2000), persistindo em cursos universitários de Direito e Letras.

Tabela 1. Quadro do número de aulas semanais do ensino secundário do Colégio Pedro II. (o - indica que não havia aula daquela disciplina e o ? indica o não registro).

Disciplinas	1838	1841	1865	1870	1877	1882	1890	1893	1898	1901	1911	1920	1931	1943	1952	1961
Grego	18	20	9	9	12	9	8	12	9	8	6	-	-	-	-	-
Latim	50	31	30	21	18	12	12	16	12	9	10	9	6	14	8	-
Retórica e Poética	20	10	9	6	9	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hist. Lit. Nacional	-	-	-	-	-	-	3	3	3	4	-	-	-	-	-	-
Português	10	5	9	14	16	19	9	20	25	10	12	9	16	23	21	30
Francês	5	15	9	10	12	12	12	12	26	11	9	9	9	17	13	15
Inglês	5	12	9	10	6	9	11	12	27	10	10	9	9	9	7	15
Alemão	-	10	6	-	12	9	11	6	27	8	10	9	9	-	-	-
História	12	15	24	16	18	12	9	9	12	9	8	9	12	16	20	16
Geografia	11	8	12	16	10	12	11	12	14	9	9	9	11	14	14	9
Filosofia	20	10	6	7	6	6	-	-	1	3	-	3	-	4	3	-
Matemática	29	10	12	21	13	12	25	17	28	17	18	12	15	20	19	14
Ciências Naturais	9	5	6	8	6	6	17	6	10	10	6	6	16	16	14	4
História Natural	4	4	6	3	6	6	10	6	7	7	6	6	7	4	3	3

Desenho	8	16	?	-	2	25	11	?	10	11	12	12	12	6	8	4
Música	6	13	?	-	2	23	10	?	10	-	-	-	5	6	4	-
Ginástica	-	-	?	-	2	21	12	?	7	-	12	9	-	21	14	6
Religião	-	-	3	4	6	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Outros	-	-	-	-	-	-	6	-	3	-	6	-	-	-	-	8
Total	20	18	14	14	15	20	17	13	23	12	13	11	12	17	14	10
	7	4	7	5	6	4	7	1	1	6	2	1	5	0	8	9

Fonte: Razzini (2000), adaptação da autora.

Constata-se que o ensino no Colégio Pedro II era, de fato, inspirado no modelo clássico e humanista francês, que preparava os alunos para as carreiras liberais. Nas grades observamos que o Latim é a língua com maior número de aulas (50) no primeiro currículo do Colégio (1838) e começa a despencar na década de 1870. O português e o francês, ao contrário, apresentam tímidas 5 aulas semanais em 1841 e 1838, respectivamente, porém têm sua carga horária aumentada a partir de 1870, e chegam a ocupar 25 e 26 horas semanais de aula em 1898.

Já as Ciências Naturais e a História Natural, veremos mais adiante o por quê, quase triplicaram suas presenças no pós Proclamação da República, somando-se 17 e 10 aulas semanais, respectivamente, em 1890. Interessante constatar também a presença da cadeira de Retórica e Poética no currículo da escola padrão, inicialmente com notáveis 20 aulas semanais (1838), passando a ocupar 6 em 1882 e, depois da República, mais precisamente a partir de 1890, desaparece do currículo escolar definitivamente.

Contudo, chamo a atenção aqui para a influência da língua e da cultura francesas na educação de nossa elite, estudantes do Colégio Pedro II, principalmente no *fin-du-siècle*. Ainda apoiada em Razzini (2000), destaco que a influência francesa não atingia apenas regulamentos e programas, como também envolvia a utilização de compêndios de edições francesas importadas ou já traduzidos para o português. A autora nos apresenta os livros franceses, importados e/ou traduzidos, adotados pelos *Programas de Ensino do Colégio Pedro II* no período de 1862 a 1898, em todas as disciplinas. Vechia (2003) e Lorenz (2003) alargaram esse *Programa* registrando outros livros de História e de Ciências também foram adotados no Colégio Pedro II, mas em período anterior ao apontado por Razzini (2000), ainda na primeira metade dos oitocentos.

Na tabela a seguir, faço um esquema dos livros franceses, ou traduzidos do francês, que fizeram parte do currículo do Colégio Pedro II, baseando-me em dados trazidos por Razzini (2000), Vechia (2003) e Lorenz (2003). Trata-se de um panorama abrangente, que nos permite

visualizar a influência francesa no currículo que nos servia como referência nacional. Ressalvo, no entanto, que este trabalho destaca tão somente as obras de origem francesa.

Tabela 2. Livros adotados pelo *Colégio Pedro II*.

DISCIPLINAS	LIVROS FRANCESES ADOTADOS NO COLÉGIO PEDRO II	
	TRADUZIDOS	NÃO TRADUZIDOS
Francês	Gramática francesa, de E. Sevène Seleta francesa, de L. Marcou	Petit Cours de Littérature Française, de C. André Théâtre classique, de Regnier Grammaire historique, de A. Brachet
História	História romana, de C. De Rozoir e É. Dumont História Antiga, de S. J. Poirson e R. J. B. Cayx História da Civilização (2 vol.), C. Seignobos	Manuel d'études pour la preparation au Baccalauréat en lettres - Histoire de temps modernes; Histoire du moyen âge; Histoire contemporain, de Chantrel. Précis de l'histoire ancienne, de S. J. Poirson e R. J. B. Cayx
Filosofia		Cours abrégé d'histoire de l'Église, de J. Chantrel Cours élémentaire de Philosophie, Barbe [traduzido-1870] Précis d'un cours complet de Philosophie élémentaire, de A. Pellissier [depois traduzido por E. Zaluvar] Cours de Philosophie, de L. P. Jaffre
Ciências Naturais	Zoologia, de P. Gervais Física, de Drion e Fernet Botânica, de Soubeirou Mineralogia, de G. Delafosse Geologia, de P. Gervais Higiene, de A. Lacassagne Lições normais de física, de D. Pouillé (d'Amiens)	Histoire naturelle, de É. J. Nouveau manuel des aspirants au baccalauréat ès sciences Chimie, de É. J. J. Langlebert Nouveaux éléments de botanique, de L. Crié Mineralogie e Geologie, de G. Delafosse, em Notions élémentaires d'histoire naturelle Botanique e Geologie, de P. Gervais, em Cours élémentaire d'histoire naturelle Précis d'hygiene: privée et sociale, A. Lacassagne Cours élémentaire de hygiene à l'usage des élèves des Lycées, de H. Perrussel Premiers soins à donner avant l'arrivée du medecin, de Dr. C. James Traité élémentaire de physique, de A. Ganot Traité élémentaire de physique experimentale et appliquée, de A. Ganot Éléments de physique experimentale et de météorologie, de C. S. Pouillet La Physique, réduite en tableaux raisonnées, de É. Barruel Géologie e Minéralogie, de F. S. Beaudant Traité de botanique élémenaire, J. L. Souberian Notions élémentaires d'histoire naturelle, de Salacroux Premières notions d'histoire naturelle, de F. Hement Leçons élémentaires de chimie moderne, de A. Wurtz Nouveaux éléments de chimie théorique et pratique, de R. T. Guerin
Matemática		Arithmétique, de Guilmin Algèbre, de Bourdon Geometrie analytique, de Sonnet & Frontera

		Éléments de géométrie , S. F. Lacroix Calcul infinitesimal , de Sonnet Cours élémentaire de geometrie descriptive , de A. Jullien
Música		Manuel du solfège , de A. de Garaudé Solfèges des enfants , de A. de Garaudé
Geografia		Atlas , de Delamarche Atlas , de Schrader & Anthoine Éléments de cosmographie , de F. I. C
Outras disciplinas	Astronomia popular , de A. Comte	Les bases de la morale evolutioniste , de H. Spencer Précis d'economie politique , de Leroy-Beaulieu Sociologie générale élémentaire , de G. Greeff Le Brésil Littéraire. Histoire de la Littérature Brésilienne , de F. Wolf

Fontes: RAZZINI, 2000; VECCHIA, 2003; LORENZ, 2003, elaborada pela autora.

É interessante notar que grande parte dos livros traduzidos adotados pelo Pedro II são de autores franceses, como é o caso da *Gramática francesa*, de Emile Sevène; da *Seleção francesa*, de Leopold Marcou; da *História romana*, de Charles De Rozoir e Édouard Dumont; da *História Antiga*, de Simon Jean Poirson e Rene Jean Baptista Cayx; da *Zoologia e Geologia*, de Paul Gervais; da *Botânica*, de Soubeirou; da *Mineralogia*, de Gabriel Delafosse; da *Higiene*, de Alexandre Lacassagne; da *Física*, de Drion e Fernet; das *Lições normais de física*, de D. Pouille (d'Amiens) e da *Astronomia popular*, de Augusto Comte.

Vechia (2003) explica que o compêndio de *História Antiga* é a tradução do *Précis de L'Histoire Ancienne*, de Jean Poirson e Rene Jean Baptista Cayx, dois historiadores franceses, e também professores, respectivamente, do Collège Royal Henri IV e do Collège Royal Carle Magne, ambos em Paris. Os autores do *História Romana* também eram professores de escolas secundárias parisienses. Segundo a autora, o livro adotado em 1850 para *História do Brasil*, de Henrique Bellegarde, teve sua primeira edição totalmente baseada na obra *Résumé de l'Histoire du Brésil suivie du résumé d'histoire de la Guyane*, de Jean Ferdinand Diniz, publicado em Paris, em 1825. Na segunda edição, o autor luso-brasileiro reformulou o livro tentando eliminar as ideias copiadas do francês Diniz. Vechia (2003) revela ainda que o livro de *História do Brasil* adotado em 1856, do pernambucano Abreu de Lima, era uma reprodução da obra do historiador francês Alphonse de Beauchamp. Nesse sentido, pode-se acusar: se não eram traduzidos, os livros didáticos eram 'plágios' dos franceses.

Ao analisar o plano de estudos do Imperial Colégio Pedro II de 1856, Vechia e Lorenz (1998) constatam que a organização dos estudos adotados pela escola modelo não seguia a orientação dos liceus franceses, no entanto, os conteúdos de História da Idade Média e História

Antiga eram cópias integrais dos conteúdos ensinados nos *lycées* na França; a única obra de História Antiga omitida no programa brasileiro foi o *Condition de la Gaule pendant tout la durée de l'empire*, os demais eram todos livros iguais. Já o livro didático adotado para as três disciplinas de História (medieval, moderna e contemporânea) era a última edição do Manual do *Baccalauréat*, o mesmo utilizado nos liceus de Paris.

Essa é outra questão que nos chama a atenção: o fato de os alunos brasileiros do Pedro II estudarem o *Manuel d'études pour la preparation au Baccalauréat en lettres – Histoire de temps modernes; Histoire du moyen âge; Histoire contemporain*, para os cursos de Humanidades, bem como o *Nouveau manuel des aspirants au baccalauréat ès sciences*, para as Ciências Naturais. Ora, trata-se de livros didáticos especializados em preparar os estudantes, no caso, alunos franceses, para o exame nacional francês, ainda hoje nomeado *Baccalauréat*. Por que alunos brasileiros estariam estudando livros direcionados a um exame tão específico da França? Teria o *bac* alguma semelhança com os exames preparatórios para os quais os nossos alunos do século XIX se preparavam? É o que fui averiguar em 2011 na França e descrevo nos resultados adiante.

Mesmo após a reforma de ensino de 1870, “uma análise nos tópicos dos programas de ensino, no período, demonstra que, em essência, os conteúdos continuavam os mesmos, apenas mais sintetizados; em todo caso, refletiam a matriz francesa”. (VECHIA, 2003, p. 32). Já o enfoque dado aos conteúdos no período republicano apresentava características sociológicas e os livros didáticos de História adotados na década de 1890 foram: *História Antiga*, de João Ribeiro; *História Universal*, de G. Berquó; *História da Civilização*, em 2 volumes, do historiador francês Charles Seignobos; *História Universal*, de Weber, e para História do Brasil, *Lições de História do Brasil*, do Dr. Mattoso Maia.

Lorenz (2003), por sua vez, analisa o ensino de Ciências no currículo do Colégio Pedro II, e percebe que a disciplina ficou, por muito tempo, de escanteio, dando lugar ao ensino privilegiado que tinham as cadeiras de Humanidades. Segundo o autor, o primeiro programa de estudos (o de 1838) do Colégio Imperial era compreensivo e progressista, visto que dava espaço à Matemática e ampliava as Ciências, mas ao mesmo tempo, era tradicional e clássico em sua orientação, pois 62% de sua carga horária semanal eram destinados às Humanidades, ao passo que 11% aos Estudos Sociais, 14% à Matemática e apenas 6% destinavam-se às Ciências.

Motivo: antes de 1887, as disciplinas científicas não caíam nos exames preparatórios, portanto, não eram do interesse dos alunos, sobretudo daqueles que visavam ao ingresso nas

faculdades de Direito e Medicina, cuja exigência maior estava nos estudos clássicos. No Brasil, assim como na Europa, o ensino de Ciências era considerado necessário apenas para as profissões técnicas da indústria, do comércio e da agricultura, explica-nos Lorenz (2003). O desprestígio das Ciências perdurou por muitas décadas, mesmo com tantas reformas nos programas de ensino do Pedro II (ao todo foram oito reformas até a República: 1855, 1857, 1862, 1870, 1876, 1878 e 1881).

A reforma educacional de 1855 estabeleceu um plano de estudos de sete anos no Colégio Pedro II, organizado em dois ciclos, semelhante ao que era proposto na França desde 1847 – contextualiza-nos Lorenz (2003). Criou-se também no Brasil a Inspeção da Instrução Pública Primária e Secundária, encarregada de aprovar os livros didáticos, incluindo as traduções. Com relação ao ensino de Ciências, a Inspeção, em sua primeira lista, indicou apenas livros franceses, muitos dos quais faziam parte do programa de estudos de 1852 da França. Por meio dos livros didáticos, o currículo do Colégio fundamentou-se na tradição francesa durante décadas – conclui o autor.

Para Lorenz (2003), não havia uma justificativa convincente para tanta dependência dos livros didáticos franceses em Ciências naturais a não ser a fidelidade à tradição de ensino dos liceus franceses. Já para Razzini (2000), um dos motivos para a adoção dos compêndios franceses foi o fato de não existir oferta de material didático nacional, desse modo, o aluno do Colégio Pedro II, “a elite da elite”, era educado como um aluno do *lycée* francês. Nesses programas havia também muitos autores latinos e alguns gregos, os quais eram ensinados a partir de edições francesas, traduzidos para o francês por autores franceses, como é o caso de Louis Quicherat (autor do *Dictionnaire Français-Latin*), Regnier, Marchand, Legouez, Sommer, Paret, Cuvillier, Genouille, Lemaire, Pessoneaux entre outros.

O inglês e o alemão também faziam parte do currículo do Pedro II, no entanto, a língua francesa foi a que sempre teve maior destaque e por isso era ensinada logo nos primeiros anos do curso por ser considerada uma disciplina fundamental. Segundo Razzini (2000, p. 35), “sua aprendizagem incluía, além da aparelhagem linguística (ler, escrever, falar), a história da literatura francesa e a leitura de seus clássicos”.

Foi na Reforma Francisco Campos, de 1931, que o francês e o inglês se tornaram disciplinas obrigatórias do “curso fundamental”, enquanto o ensino do alemão era facultativo. Em 1942, com a Reforma Capanema e em razão da Segunda Guerra Mundial, o alemão desapareceu do currículo nacional, enquanto o francês e o inglês passaram a ser estudados nos

dois “Ciclos” da escola secundária. A partir de 1961, o aluno podia optar entre o inglês e o francês, transformados em disciplinas complementares no currículo secundário, assim como o latim. Somente em 1971, com a Lei 5.692, é que o inglês se torna a única língua estrangeira obrigatória no ensino secundário, desaparecendo de vez o ensino do francês.

Nossa história literária também foi, por muito tempo, pautada pela perspectiva da França. Razzini (2000) evidencia isso ao contextualizar que, na década de 1850, a Literatura Brasileira ganhou espessura nas aulas de Português, Retórica e Poética; na década de 1870, para o ensino de Literatura Brasileira, por exemplo, foi escolhida a obra *Le Brésil Littéraire. Histoire de la Littérature Brésilienne*, de Ferdinand Wolf, impressa em 1863. Trata-se de uma obra de cunho essencialmente histórico e que representa o ponto de vista de um europeu sobre a literatura nacional. Permaneceu no currículo do Colégio Pedro II, sem rival, de 1879 até a queda do Império, em 1889, quando foi substituída pela *História da Literatura Brasileira*, de Sílvio Romero⁵.

3. Metodologia

A densa pesquisa histórica e teórica apresentada acima serviu como motivação para a pesquisa de campo feita durante o meu doutorado. De 2010 a 2013, assisti a um total de 90 horas de aulas de Língua e Literatura no Brasil (50 horas/aulas em escolas pública e privada de Ensino Médio de Campinas e Indaiatuba, cidades do interior de São Paulo) e na França (40 horas/aulas nos *Lycées* Champollion e Marie Curie, em Grenoble, região de Rhône-Alpes). Observei, anotei e transcrevi todas essas aulas a que assisti cá e lá, elaborando, a partir dessa experiência e refletindo sobre ela, um extenso *diário de classe*, no qual registro o cotidiano de todas essas aulas.

Para tanto, assumi a perspectiva de uma Linguística Aplicada (LA) *transdisciplinar*, *Indisciplinar* e *transgressiva*, tal qual nos propõem Inês Signorini e Marilda Cavalcanti *et al* (1998), Luiz Paulo da Moita Lopes *et al* (2006), a fim de dialogar *multi/pluri/interdisciplinarmente* com a história da educação no Brasil. Optei também por uma metodologia de *pesquisa qualitativa*, de análise *interpretativista* e *subjetivista*, em

⁵ Além do Colégio Pedro II, outras escolas herdaram currículos e ideologias francesas, como é o caso da Congregação Marista e da Escola Normal não contempladas neste artigo.

conformidade novamente com Moita Lopes (1994), e de *cunho etnográfico*, como a entende Ângela Bustos Kleiman (1998).

Ainda em consonância com Moita Lopes (1994), fiz uso da *triangulação de dados* e escolhi *três tipos de instrumentos* que me possibilitaram interpretar *intersubjetivamente* as atividades que se desenvolveram nas salas de aula: *i) o diário de classe*, no qual registrei por escrito as observações minuciosas relativas aos ensinamentos nacionais e franceses; *ii) o questionário dos professores*, por meio do qual pude compreender melhor a organização de seus cronogramas de ensino, ou seja, a organização e distribuição dos currículos que seguem e dos materiais que utilizam; *iii) as avaliações orais e escritas*, devidamente documentadas nos diários de classe.

Os recortes que fiz e que me propus a analisar como *corpus* deste trabalho não deixam de ser “por encomenda”, uma vez que fazem parte da minha visão de mundo e, concordando com Kanavillil Rajagopalan (2012), não há como analisar sem ao mesmo tempo interferir – queiramos ou não. Aqui, o foco de interesse é, como já dito, a busca de raízes e heranças que a pedagogia francesa exerceu (ou exerce?) em nossa educação. A possível relação entre o exame nacional francês conhecido como *bac* e o ENEM foi a chave para o desenrolar de toda a pesquisa, por isso os resultados tratarão apenas desse aspecto. Para mais e outras análises, sobretudo aquelas referentes às aulas observadas e registradas no diário de classe, vale a pena consultar a tese por completo.

4. Resultados

O ENEM foi criado em 1997 e Beth Marcuschi (2006) explica-nos que na sua primeira versão o ENEM foi primeiramente apresentado pelo INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa / Ministério da Educação) como um instrumento de autoavaliação para os alunos concluintes do Ensino Médio (doravante EM). Era um exame facultativo e com um agravante, era pago, por isso não conseguiu adesões em quantidades expressivas em suas primeiras realizações.

A partir de 2001, o MEC conseguiu praticamente impor o ENEM como uma alternativa parcial ou total à prova de ingresso no ensino superior (o nosso vestibular), graças às políticas de convencimento junto às universidades e faculdades para que o exame nacional fosse gratuito para alunos oriundos de escolas públicas. Segundo a autora, essa estratégia deu maior visibilidade ao ENEM perante a sociedade e estudiosos das áreas avaliadas pelo exame, ao

mesmo tempo em que seus pressupostos e suas provas passaram a ser objeto de estudo e análise nas escolas.

Os resultados do ENEM são tomados como diagnóstico do ensino praticado no EM, logo, as políticas de educação do país passam a focar e adequar o nível de ensino médio que se pretende alcançar no Brasil. O perfil de aluno pretendido para essa etapa de escolaridade é mensurado pelo exame, unificado nacionalmente, de forma que os saberes e objetos de ensino por ele avaliados sinalizem a proposta curricular básica a ser priorizada nas escolas de todo o país, aponta Marcuschi (2006).

A partir de 2009, sempre respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do ENEM para o ingresso ao ensino superior passou a ocorrer como fase única de seleção ou combinado com os processos seletivos próprios de cada Instituição de Ensino Superior (IES). O exame é também utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o programa Ciência sem Fronteiras.

É indiscutível, portanto, o seu sucesso no Brasil, apesar de toda a torcida contra: da mídia, dos donos de cursinhos preparatórios para o vestibular, de algumas universidades e faculdades públicas ou privadas que sempre lucraram com o comércio do vestibular, de alguns professores que se veem obrigados a reformular suas estratégias já cristalizadas de aulas.

Como afirmei em rodapé anterior, acusar o exame de fraudes, realçar problemas em seu gabarito, promover o vazamento de questões, duvidar da competência de seus corretores de Redação etc. (não sabemos o que está ainda por vir!) são estratégias políticas – a meu ver, cruéis e interesseiras – que visam única e exclusivamente desmerecer o exame, seja como o ocorrido na França, em 2011, com relação ao exame do *bac*, seja no século XIX quando os tais “exames preparatórios” eram realizados nos liceus provinciais e não no Colégio Pedro II, na Corte carioca. Invertendo mais uma vez Camões: Mudam-se os tempos, [mas nem sempre] mudam-se as vontades... nem as relações de poder!

Levando em conta a importância que o ENEM adquiriu nas últimas décadas, e sua consequente influência na educação nacional, retorno a Marcuschi (2006, p. 59) para retomar a questão: “qual é o currículo de ensino de Língua Portuguesa considerado nos referidos processos de testagem? O que esse currículo e os resultados revelados pelos exames nos informam sobre o ensino de Língua Portuguesa no EM?”, uma vez que, como vimos,

historicamente, é a *avaliação* (final do processo pedagógico do EM) que tem determinado o *currículo* (início do processo pedagógico) que se deve seguir. Nas palavras da autora:

Entendemos que a avaliação educacional não apenas disponibiliza informações a respeito da qualidade do ensino-aprendizagem desenvolvido nas redes de ensino, não apenas ratifica o EM como etapa essencial da formação escolar, mas influencia fortemente na revisão e consolidação de propostas curriculares a ponto de a formação continuada e de as práticas pedagógicas dos professores passarem a ser também (embora não apenas) orientadas por essas definições. (MARCUSCHI, 2006, p. 59-60)

O ENEM é feito ao final do terceiro ano do Ensino Médio. Trata-se de uma avaliação extensa, 178 questões de múltipla escolha ao todo, mais a Redação, por isso a duração de dois dias, um final de semana. No sábado, as provas de *Ciências da Natureza e suas Tecnologias* (45 questões) e *Ciências Humanas e suas Tecnologias* (45 questões); no domingo, a prova de *Redação, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (44 questões, sendo 5 de língua estrangeira, a escolher entre inglês ou espanhol, mais a produção de texto) e a *Prova de Matemática e suas Tecnologias* (44 questões).

As disciplinas estão inter-relacionadas em áreas do conhecimento e não identificadas como componentes curriculares (Língua Portuguesa, Literatura, Redação, Língua Estrangeira, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física etc.) tal como tradicionalmente se fazia. Cabe ao pesquisador categorizar as questões como pertinentes a um determinado campo do conhecimento. O fato é que todas as questões requerem, em comum, a habilidade de leitura, ou melhor, a compreensão de leitura, e no caso da prova de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, a habilidade de escrita, a produção textual.

O fato de o ENEM valorizar o eixo língua-leitura subjacente às propostas de suas questões em todas as áreas do conhecimento coloca o exame na perspectiva do sociointeracionismo vygoskyano, tal qual defendem Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004). O exame trata a leitura e a compreensão de texto como práticas sociais, inserindo o aluno-leitor em situações de comunicação contextualizadas. A língua, essencialmente dialógica, é estudada a partir das produções de sentido, do funcionamento do texto e do discurso, da sua função social em contextos de uso. Merece, portanto, elogios.

O ENEM dá relevância expressiva à leitura e à compreensão de textos, o que não se restringe apenas à área de Língua Portuguesa *stricto sensu*, assinala Marcuschi (2006), e

trabalha a competência de ler, compreender, interpretar e produzir texto no seu sentido amplo de aprendizagem processual. De acordo com a autora, duas concepções são caras ao ENEM: a *interdisciplinaridade* e a *situação-problema*. A primeira é perceptível nas questões de múltipla escolha, cujos conteúdos (artes, ciências, filosofia, linguagens) são inter-relacionados, ou seja, a construção do conhecimento se dá interdisciplinarmente em contexto sócio-histórico e cultural e não de maneira fragmentada e descontextualizada. A segunda é reconhecível na proposta de produção de texto. O texto dissertativo-argumentativo exigido pelo exame propõe um tema de importância nacional, polêmico por excelência, e pede para o aluno uma proposta de intervenção político-social, que respeite os direitos humanos.

O exercício é democrático no sentido de que estimula os jovens a transcenderem suas preocupações individuais e se interessarem pelo mundo social e político que os cerca. Ao adotarem uma posição, um ponto de vista, uma atitude concreta em relação às questões do mundo contemporâneo, os jovens alunos estão desempenhando sua cidadania, fundamental no seu processo de formação. Não se trata de escrita retórica pura e simplesmente, a produção textual do ENEM exige uma proposta de intervenção do aluno que ofereça uma solução para o problema colocado em questão, e esse item é supervalorizado nos critérios de correção – eis o diferencial do exame. Afinal, permitam-me polemizar, não é esse aluno-leitor-escritor autônomo, cidadão, consciente, humano e crítico que desejam os PCNEM e os PCN+? Entendo que sim.

Por ser um exame restritamente escrito, peca ainda por excluir as modalidades orais da língua, como almejam os autores de Genebra que teorizam nossos PCNs, no entanto, conforme nos alerta Marcuschi (2006, p.62), “o currículo avaliado sempre terá dimensões mais restritas, se comparado ao currículo trabalhado, ou seja, as avaliações promovidas pelos sistemas estão aquém do universo de competências efetivamente ensinadas e aprendidas”. Justificado. Quem sabe, no futuro, não teremos também um Exame Nacional de Ensino Médio oral, assim como há o *Baccalauréat* escrito e o oral na França?

No Brasil, as escolas particulares, ao menos nas que estive presente, organizam seus currículos e programas concentrando os conteúdos nos dois primeiros anos do EM e deixando o terceiro ano para uma “revisão para o vestibular” e, mais recentemente, como uma “preparação para o ENEM”, e é justamente esse ensino exclusivamente propedêutico, herdado do que foi o Colégio Pedro II do Império ao início da República, que reprovo. O mesmo não

observei na escola pública em que estive presente: falava-se muito pouco do ENEM (infelizmente) e nada de vestibulares (felizmente).

Na França, o *lycée* também tem duração de três anos: no primeiro ano (*le seconde général*), os alunos têm disciplinas mais gerais e só a partir do segundo ano (*le première*), é que optam por fazer os estudos “científicos” (*S: scientifiques*), “econômicos e sociais” (*ES: économiques et sociales*) ou “literários” (*L: littéraires*), o que significa diferenças de cargas horárias entre as disciplinas e de peso (coeficientes) entre as provas. Quem opta por fazer o *lycée L*, tem aulas enfatizando Literatura e Línguas, o *S* dá mais ênfase a Matemática, Física, Química e Biologia, e o *ES*, enfatiza as disciplinas de Economia e História. Isso não quer dizer que um aluno que opte, por exemplo, por fazer o *lycée S* não possa entrar em uma faculdade de Direito ou Letras.

Os alunos fazem o *bac* em duas etapas: as matérias de Língua e Literatura francesas são abordadas no exame ao final do segundo ano do *lycée (le première)* e as matérias mais específicas, de acordo com o tipo de *lycée* escolhido, caem na prova ao final do terceiro ano (*le terminale*). Os alunos que finalizam o primeiro ano do *lycée (le seconde général)* não passam pelo exame, apenas fazem o *bac* ao final do segundo e terceiro anos (*première* e *terminale*, respectivamente) do ensino médio.

Criado em 1808, o *Baccalauréat* é um diploma do sistema de educação da França que permite o ingresso dos alunos no ensino superior (nas Universidades e Institutos Tecnológicos). Trata-se de um exame nacional, assim como o nosso ENEM, porém, as notas e menções conquistadas contam pontos quando o aluno deseja fazer uma classe preparatória para ingresso nas *Grandes Écoles*⁶. Obtém-se o *bac* quando se consegue uma média de 10/20, ou seja, 50% da nota no exame. Se obtiver entre 12 e 14 receberá uma Menção *Assez Bien* (suficiente), entre 14 e 16, uma Menção *Bien* (bem) e mais de 16, uma Menção *Très Bien* (honrosa). As menções não interferem no ingresso nas Universidades, mas chegam a valer descontos (bolsas de estudo) nas *Grandes Écoles*. Portanto, ter o diploma de aprovação no *bac* é imprescindível para o aluno conluente do *lycée* francês.

⁶ As *Grandes Écoles* são cursos superiores muito disputados na França atualmente. Os alunos que desejam estudar nelas fazem aulas preparatórias direcionadas para o concurso de entrada, que é muito disputado. Se o aluno não conseguir entrar em uma *Grande École de Commerce*, por exemplo, e quiser tentar a faculdade (de engenharia ou de administração) novamente, pode conseguir equivalências em várias disciplinas, já cursadas nas classes preparatórias, e ingressar no segundo ou terceiro ano da faculdade, desde que as disciplinas cursadas sejam afins com o curso escolhido na Universidade. As *Grandes Écoles* são alvo de muita crítica na França, visto que se tornou um curso superior extremamente elitizado.

Existem três tipos de *bacs* que correspondem ao tipo de *lycée* em que o aluno escolheu estudar. Há o *Baccalauréat général* (*bac* geral), o *Baccalauréat technologique* (*bac* tecnológico) e o *Baccalauréat professionnel* (*bac* profissional). No interior de cada *bac* existem séries. No *Baccalauréat général*, por exemplo, temos a série *ES*, que se refere ao *économique et social*, o *L*, de *littérature* e o *S*, de *scientifique*. Essa nomenclatura serve apenas para o *bac général* porque, se tratarmos do *Baccalauréat technologique*, por exemplo, a série passa a se chamar *STI*, de *sciences et technologies industrielles*. Neste trabalho só vou me referir ao *Baccalauréat général*, uma vez que as aulas que acompanhei nos *lycées* franceses eram dessas turmas e não dos dois outros *bacs*, que correspondem no Brasil ao que consideramos cursos profissionalizantes.

A lei de 17 de março de 1808 que criou o *Baccalauréat* na França decretava que os candidatos à prova deveriam ter no mínimo 16 anos e os exames eram orais sobre os autores gregos e latinos (Poética), Retórica, História, Geografia e Filosofia. O primeiro exame contou com 31 alunos. Em 1830, introduziram a primeira prova escrita na qual se pedia uma composição em francês ou a tradução de um autor clássico; em 1853, a primeira prova de língua viva entrou no exame; em 1874, o *Baccalauréat* em Letras foi dividido em duas séries de provas, com um ano de intervalo entre uma e outra; em 1927, a primeira série do curso de Letras foi repartida em latim-grego, latim-grego vivante, línguas vivas; em 1946, a primeira série foi repartida em sete: quatro séries clássicas, duas modernas e uma técnica.

Em 1968, foi criado o *Baccalauréat technologique* visando a uma formação tecnológica. Há oito tipos diferentes desse *bac*. O *Baccalauréat professionnel* surgiu em 1985 e atende à demanda de empresas que então necessitavam de técnicos altamente qualificados. Os estudantes que optavam por esse *bac*, via de regra, era porque estavam motivados a entrar direto no mercado profissional. Esse *boom* pelos cursos profissionalizantes lembra o ocorrido em território nacional durante o regime militar. Foi somente em 1993 que surgiram as novas séries do *Baccalauréat général* tal como são intituladas hoje: *ES* (*économique et social*), *L* (*littéraire*) e *S* (*scientifique*).

Ao longo do tempo o diploma foi se democratizando: se em 1880, apenas 1% dos alunos obtinha o *bac*, essa proporção se elevou para 25% em 1975; 62,6% em 2003; para atingir 71,6%

em 2011, conforme dados do governo francês⁷. De 1930 a 1948, o número de candidatos a obter o diploma dobrou, passando de 15.000 a 30.000. Daí em diante o número só aumentou: em 1973, 150.000; em 1985, 250.000; em 1998, 470.000. Vejamos na tabela 3, o crescimento da última década na seguinte distribuição por *bac*:

Tabela 3. Número de alunos que obtiveram o *bac* de 2003 a 2011, elaboração da autora.

Tipos de Baccalauréat	2003	2011
Baccalauréat général	259.812	283.121
Baccalauréat technologique	137.603	128.832
Baccalauréat professionnel	88.504	155.502
TOTAL	484.000	567.500

Tabela 4. Porcentagem de alunos que conquistaram o *bac* de 1880 a 2011, elaboração da autora.

1880	1936	1945	1970	1975	1989	1995	1996	2000	2006	2011
1%	2,7%	3%	20%	25%	36%	63%	61%	62%	63,8%	71,6%

Na tabela 4, é possível notar os grandes saltos que se dão de 1945 (apenas 3% no ano final da Segunda Guerra Mundial) a 1970 (20%) ou 1975 (25%); depois os índices se mantêm estáveis nos anos 1990, na faixa dos 60%, até que atingem o pico em 2011, com 71% de alunos franceses a obter o diploma do *bac*. Dos 661.800 candidatos inscritos para o exame, 567.500 conseguiram-no, ou seja, um sucesso significativo de 85,7%. Com relação ao tipo de *Baccalauréat*, de cada 100 candidatos, 50 conquistam o *bac général*, 23 o *technologique* e 27 o *professionnel*. Constata-se ainda na tabela acima que, de 2003 a 2011, o crescimento maior foi pelo *Baccalauréat professionnel*.

O exame nacional francês é composto por nove a dez provas obrigatórias, entre escritas e orais, e também por provas facultativas. O *bac* ocorre todo mês de junho na França e requer meses de preparação: segurança, divisão de alunos por salas, gestão de cópias das provas, seleção e convocação de professores corretores do exame, inspetores, sem falar nos conteúdos previamente elaborados e que passam por comissões de aprovação, grade com critérios de

⁷ O histórico da trajetória do *Baccalauréat*, assim como todos os dados estatísticos e porcentagens aqui apresentados foram extraídos de fontes que constam no site oficial do governo francês. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr>. Acesso em março 2014.

distribuição de notas etc. Enfim, é um exame que demanda ampla mobilização do Ministério de Educação francês.

Ao contrário do ENEM, que é um exame nacional relativamente novo (de 1997), o *Baccalauréat* francês é um exame secular, que já passou por inúmeras reformas ao longo de sua história, tentando se modernizar a duras penas, mas ainda assim é vítima de muitas críticas dos educadores franceses, conforme ouvi em “conversas de bastidores” por lá. Apesar disso, o *bac* estava presente quase que o tempo todo nos discursos das professoras nas aulas de Língua e Literatura a que assisti. Atividades como redigir um tipo de texto chamado *commentaire composé* sobre determinado autor (no caso, Charles Baudelaire) e sua respectiva obra literária (*Les Fleurs du Mal*), bem como treinar a *lecture expressive*, isto é, a leitura em voz alta, eram práticas cotidianas nos *lycées* franceses e que visam única e exclusivamente o exame do *bac* escrito e oral, respectivamente.

5. Breves Considerações Finais

Enfim, ao contrastar os dois exames nacionais do final dos ensinos médios nacional e francês, retomo a pergunta desta pesquisa: O ENEM poderia ser considerado uma avaliação de herança francesa na nossa educação? Não. Essa era a hipótese que sustentava antes de pesquisar o território educacional do país da *Belle Époque*. Hoje, concluo que não é possível afirmar que o modelo ENEM seja influência do *Baccalauréat* francês. Em todo caso, é indiscutível a importância de ambos os exames nacionais. São mecanismos de avaliação dos resultados para aferir os pontos de chegada do EM, nesse sentido, são sinalizadores eficazes dos currículos, averiguam que competências e habilidades estão presentes no ensino/aprendizagem dos conteúdos da educação básica no contexto escolar.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, J. R. P. de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)** - história e legislação. Trad. Antonio Chizzotti. Ed. crítica Maria do Carmo Guedes. 2.ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

BOSCHILIA, R. O ensino secundário em um colégio de origem francesa no Brasil - L'enseignement secondaire dans un collège d'origine française au Brésil. In: VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M. A. (orgs.). **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**, São Paulo: Annablume, 2003, p. 173-204.

CAVAZOTTI, M. A. Influência positivista no curso de formação secundária do professor. In: VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M. A. (orgs.). **A escola secundária: modelos e planos** (Brasil, séculos XIX e XX), São Paulo: Annablume, 2003, p. 111-141.

DÓRIA, E. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo (1837-1937)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

FONTES, J. B. **As obrigatórias metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino**. São Paulo: Iluminuras Ltda., 1999.

Haidar, M. de L. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 1972.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998, p. 47-70.

LORENZ, K. M. O ensino de ciências e o Imperial Collegio Pedro II: 1838-1889. In: VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M. A. (orgs.). **A escola secundária: modelos e planos** (Brasil, séculos XIX e XX), São Paulo: Annablume, 2003, p. 49-75.

MARCUSCHI, B. O que dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 57-82.

MARROU, H.-I. **História da educação na Antiguidade**. Trad. Mário Leônidas Casa-Nova. 5ª reimp. São Paulo: EPU, 1990.

MOITA-LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (D.E.L.T.A). vol. 10, nº 2, 1994.

MOITA-LOPES, L. P. da (org). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, C. A. de B. **A literatura no ensino médio: os gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França**. 2014. 884p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

RAJAGOPALAN, K. A “dadidade” dos dados na/da pragmática. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de S. (Org.). **Ciências da linguagem. O fazer científico?** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. 439p. Tese (Doutorado em Letras na área de Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2000.

SANTOS, E. dos. Pombal e os oratorianos. In: **Camões** - Revista de Letras e Culturas Lusófonas, n. 15-16, Lisboa: Instituto Camões, jan-jun 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (e colabs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

TRINDADE, E. de C. Uma instituição de ensino secundário no Brasil Imperial: o liceu de Curitiba. In: VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M. A. (orgs.). **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**, São Paulo: Annablume, 2003, p. 77-109.

VECHIA, A.; LORENZ, M. L. **Programa de ensino da escola secundária brasileira**. Curitiba: Ed. Autores, 1998.

VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M. A. (orgs.). **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**, São Paulo: Annablume, 2003.

Artigo recebido em: 15.08.2015

Artigo aprovado em: 29.12.2015