

SEBASTIANA CANDIDA GOMES DE PAULA

O SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL DO SÉCULO XX:
UM PERCURSO HISTORIOGRÁFICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosemeire Leão da Silva Faccina

São Paulo
2007

SEBASTIANA CANDIDA GOMES DE PAULA

O SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL DO SÉCULO XX:
UM PERCURSO HISTORIOGRÁFICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Rosemeire Leão da Silva Faccina – Orientadora
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profª Drª Regina Helena Pires de Brito
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profª Drª Nancy dos Santos Casagrande
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ao Marcos, meu esposo e companheiro, pelo constante apoio e incentivo; ao Victor e à Helena, meus filhos, por compreenderem minha ausência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria, pelo dom da vida e pela sustentação durante todo percurso.

À Bethânia, minha irmã preciosa, e à minha mãe, Lackmê, por estarem sempre “lá”.

À Silvana e à Vera, apoio constante na caminhada.

À Dr^a Rosemeire Leão da Silva Faccina, orientadora, que, com paciência, me ajudou a chegar até aqui.

À Dr^a Regina Helena Pires de Brito e à Dr^a Nancy dos Santos Casagrande, por indicarem o caminho.

Ao Dr. Ronaldo de Oliveira Batista, por me dirigir nos primeiros passos da pesquisa acadêmica.

Ao Instituto Presbiteriano Mackenzie, pelo financiamento dos estudos.

Vós, porém, não sereis chamados mestres,
porque um só é vosso Mestre [...] Mt. 23:8.

Resumo

Este trabalho coloca-se no âmbito da Historiografia Lingüística, procurando investigar a formação dos professores da educação básica, especialmente na ênfase dada à formação para o ensino de Língua Portuguesa. O enfoque, a partir do qual o trabalho que aqui propomos se desenvolveu, parte do pressuposto de que a educação, como um fenômeno cultural, encontra-se inserida em um contexto social, econômico e político e, portanto, a análise que se buscou fazer situa-se dentro da História e da Historiografia Lingüística, as quais nos permitem observar as interações que ocorrem entre as dimensões política, social e educativa. Para tanto, serão analisados alguns documentos (Leis, Decretos e Parâmetros, Organização Curricular), que são a base das reformas educacionais ocorridas dentro do período estudado.

Palavras-chave: Ensino. Leis/Decretos. Língua Portuguesa. Professores.

Abstract

This assignment's scope is Linguistic Historiography, aiming at an investigation on the basic education teachers, especially in the emphasis of teaching the Portuguese Language. The focus of the hereby developed assignment presumes that the education, as an cultural phenomena, fits itself in a social, economic and political context, and, therefore, the analysis was made within the fields of History and Linguistic Historiography, both of which allow an observation of the interactions between the political, social and educative dimensions. Grounded on these motives, some documents (Laws, Rules and Standards, Curricular Organization), which are part of the base of the educational reforms, occurred within the studied period, will be analyzed.

Keywords: Teaching. Laws/Rules. Portuguese Language. Teachers.

Sumário

Considerações iniciais	11
Capítulo 1. Historiografia Lingüística	18
1.1 Definições.....	22
1.2 Princípios	23
<i>1.2.1 Princípio da Contextualização</i>	<i>23</i>
<i>1.2.2 Princípio da Imanência</i>	<i>24</i>
<i>1.2.3 Princípio da Adequação</i>	<i>25</i>
Capítulo 2. Panorama da educação no Brasil: da Colônia à República Militar	28
Capítulo 3. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	47
3.1 LDB 4.024/61.....	47
3.2 LDB 5.692/71.....	50
3.3 LDB 9.394/96.....	53
Capítulo 4. Da Organização dos Cursos de Formação de Professores	57
4.1 Curso Normal.....	57
4.2 Curso de Pedagogia	60
Capítulo 5. Análise dos Documentos.....	62
Considerações Finais	92
Bibliografia	97

Referências Eletrônicas	100
--------------------------------------	------------

Considerações Iniciais

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto mas sujeito também da história (Paulo Freire).

Considerações Iniciais

É inegável a participação do professor como agente vital na difusão dos conhecimentos e como personagens principais – definitivamente, não coadjuvantes, na cultura de um povo. Muitos países, hoje se deram conta da importância desses profissionais e envidam grandes esforços no sentido de desenvolver políticas e ações prioritárias na área educacional, dando maior atenção à formação do professor.

No Brasil, no entanto, a falta de investimentos na formação e a baixa qualificação do professor são obstáculos à melhoria do ensino. Um estudo realizado pela UNESCO compara indicadores de 47 países e dá conta de que a formação do docente brasileiro está entre as piores do mundo, à frente apenas da China e da Tunísia. O estudo aponta que 22% dos professores de ensino fundamental têm nível superior; já no ensino médio, a taxa sobe para 56% (MARCÍLIO, 2005). Somando-se a isso as classes superlotadas nas escolas públicas e a elevada carga horária dos professores, têm-se altas taxas de repetência, uma das maiores do mundo, e baixo nível de aprendizagem dos alunos. Gatti (2000) afirma que:

Quase nada tem sido feito no Brasil quanto à qualidade da formação e à carreira dos docentes para ajudar e reverter o quadro que, sabemos dramático, do nível educacional da população em geral. E o mais grave é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes da nossa juventude, tanto pelas condições de ensino dos cursos em si, como pelas condições em que seu exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e desprestígio social (p.1).

A partir da década de 1970, as políticas educacionais empreendidas governo após governo, vieram provocando o desmonte da educação nacional em nome de uma democratização do ensino. As muitas leis, os decretos e os debates, até hoje, não foram capazes de proporcionar um sistema adequado para a formação inicial do professor, muito embora tenham ocorrido algumas experiências bem sucedidas, como os CEFAMs (Centro de Formação e aperfeiçoamento do Magistério) de São Paulo, por exemplo, em nível médio.

A reforma universitária de 1969 e Lei de Diretrizes e Bases de 1971 que reformou o ensino de 1º e 2º graus acabaram por dismantelar os cursos de formação de professores, pois a LDB 5692/71 criou as habilitações do magistério de 2º grau e instituiu as chamadas licenciaturas curtas de 1º grau, não conseguindo preparar, nem em teoria nem em prática, o professor do 1º ciclo do Ensino Fundamental nem da Educação Infantil. Segundo Marcílio (2004), “o fim da velha Escola Normal foi um baque na educação brasileira”. Sabe-se que até hoje quase nada foi feito para sanar esse rombo educacional.

A transformação das faculdades de filosofia, ciências e letras em faculdades de educação foi um indício dessa calamidade pedagógica. A partir daí, os cursos superiores passaram a ser chamados de Licenciatura Plena. A formação dos professores da educação básica foi rebaixada e várias possibilidades de cursos foram abertas, indo do ensino médio ao superior, passando pelas licenciaturas curtas. A Lei 5.692/71, no § único do art. 31, reconhecia e autorizava o funcionamento desses cursos em faculdades, centro, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim. Até hoje, as conseqüências catastróficas dessas mudanças se fazem sentir.

Outro motivo do dismantelamento da formação de professores foi a Reforma Universitária de 1968 que liquidou as faculdades de filosofia e criou, na faculdade de educação, o curso de Pedagogia. Mesmo com todas as ineficiências do curso de licenciatura anterior, ele foi melhor que o vindo depois, em termos de preparação inicial do professor para a escola de base.

Os cursos de pós-graduação, criados nesse período, passaram a guiar as faculdades de Filosofia e de Educação das universidades públicas no sentido de se organizarem em função da pesquisa e do trabalho de produção acadêmica, totalmente teóricos e, assim, “a função base, a formação do professor, tornou-se uma atividade menor” (MARCÍLIO, 2005)

A promulgação da Lei 5.692/71 fez desaparecer as escolas normais e a formação dos professores em nível de 2º grau perdeu a especificidade, sendo transformada em mais uma habilitação profissionalizante, como parte da política de profissionalização que passou a orientar todo ensino médio. Nos cursos de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), houve uma redução do número

de disciplinas de instrumentação pedagógica específica e grande desarticulação dos conteúdos dos cursos, por sua vez, enfraquecidos, e, além disso, os cursos de Magistério de segundo grau de forma alguma preparavam o aluno-professor para um conhecimento mais abrangente da realidade socioeducacional com que iria se defrontar no exercício da profissão.

Diante desse quadro, o enfoque, a partir do qual o trabalho que aqui propomos se desenvolveu, parte do pressuposto de que a educação, como um fenômeno cultural, encontra-se inserida em um contexto social, econômico, ideológico e político e, portanto, parte-se em busca da caracterização de documentos elencados desde a década de 40 do século anterior, relativos ao ensino de Língua Portuguesa e à formação desse mesmo professor, para os cursos hoje denominados Fundamental e Médio.

Para isso, dividiu-se esta pesquisa em três fases: décadas de 40 a 60; décadas de 60 a 90 e década de 90 até o momento.

Seguindo essa linha de pensamento, este trabalho configura-se nas fases:

1. Ainda uma escola para poucos

- a) Exposição de Motivos do Ministro Capanema
- b) Decreto-Lei 4.244/42
- c) Decreto-Lei 8.530/46

2. Tentativa de democratização do ensino e o ensino para o trabalho

- a) Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61
- b) Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71

3. Educação para todos: proposta de mudança de paradigma

- a) Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96
- b) Parâmetros Curriculares Nacionais
- c) Organização Curricular do Curso de Pedagogia

A insatisfação, como aluna do curso de Letras (graduação e pós-graduação) desta universidade e agora como professora do Colégio Presbiteriano do Brás, no Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), fez-se notar no sentido de perceber a carência de formação básica dos próprios estudantes de Letras, que chegam ao curso completamente despreparados do ponto de vista conteudístico e sem expectativas profissionais. Além disso, observou-se, nas escolas públicas, a também precária formação do professor de língua materna.

Na tentativa de entender esse meandro, torna-se necessário reconstruir o passado, por meio dos documentos selecionados, para tentar compreender não só o presente, mas ainda o futuro da escola brasileira e da formação do professor de língua materna. O conhecimento do caminho trilhado, no século XX, leva-nos a perceber, a partir do advento da Lingüística no país, quais políticas de língua e de educação os documentos oficiais elencados trazem. Leva-nos a perceber, também, se houve ou não transformações paradigmáticas vistas da ótica do legislador/documentos. Assim, a análise que se busca fazer situa-se dentro da História e da Historiografia Lingüística, as quais nos permitem observar as interações que ocorrem entre as dimensões política, social e educativa.

Na experiência brasileira, as políticas públicas têm as reformas educacionais como prática comum, adotando-as, via de regra, como medidas salvadoras, a cada nova gestão político-administrativa, seja na estrutura administrativa, seja na estrutura didática, sempre com a justificativa de “melhorar a escola”.

Este trabalho, como acima mencionado, coloca-se sob a égide da Historiografia Lingüística, procurando analisar a formação dos professores da educação básica, especialmente na ênfase dada à formação para o ensino de Língua Portuguesa e também ao próprio ensino de língua materna nesse período.

Dessa maneira, apresentamos os objetivos desta pesquisa:

1. Tecer uma narrativa do período que começa na década de 40 e chega aos anos 2000, mostrando o contexto social, político, ideológico e econômico que norteou a promulgação de Leis, Decretos, Portarias e Grades Curriculares que fizeram da escola básica (nomenclatura atual) brasileira e do professor de língua materna o que eles são na realidade. Com esse procedimento, buscamos estabelecer o quadro de definição que nos permita interpretar todo o material selecionado.
2. Detectar de que maneira os documentos elencados se articularam para dar conta não só do ensino de Língua Portuguesa, mas ainda da formação do professor de língua materna.
3. Levantar, nas três fases, a estrutura dos documentos, as políticas de língua/educacionais e as teorias lingüístico-gramaticais pertinentes.

4. Perceber, nas três fases, as mudanças/permanências de paradigmas ocorridas no ensino de LP e na formação do professor de educação básica.
5. Verificar que o binômio quantidade x qualidade não obteve o êxito pretendido.

Assim, a Historiografia Lingüística norteou o desenvolvimento de um estudo crítico, utilizando como fontes primárias todos os documentos elencados, considerando, nos dados momentos, como eles foram configurados dentro do clima de opinião de cada fase, respeitando o contexto social, político e ideológico.

Isso posto, para a efetivação deste trabalho, dentro da ótica da HL, foram definidas três categorias de análise do *corpus*. São elas:

Categoria 1: A Estrutura do Documento e sua Articulação Metodológica.

Categoria 2: As Políticas de Língua de Cunho Patriótico Adotadas no e para o País.

Categoria 3: As Teorias Lingüístico-Gramaticais Encontradas na Base dos Documentos Denominados Grades Curriculares.

Para tanto, estruturamos este trabalho em cinco capítulos, além das considerações finais e da bibliografia pertinente.

No capítulo 1, abordaremos a Historiografia Lingüística, destacando suas definições e princípios, baseados nos postulados de Köerner e Swiggers, de Altman, Hanna e Faccina.

No capítulo 2, faremos um levantamento historiográfico da educação no Brasil, desde o final do século XIX até a promulgação da LDB 9.394/96, procurando compreender o contexto educacional de cada fase. Ainda que o período focado neste trabalho esteja restrito às décadas de 1940 – 2000, fez-se necessário uma volta rápida ao passado para situar o sistema educacional brasileiro, desde o seu descobrimento até a República Militar (chamada Ditadura), dando um enfoque especial, agora já na análise final, da Nova República em diante. Nesse capítulo, estamos aplicando o princípio da contextualização do período pesquisado.

No capítulo 3, situaremos a LDB 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais dentro do contexto histórico pertinente.

No capítulo 4, procuraremos apresentar como ocorreu a formação do professor e a sistematização do ensino de língua materna, dentro das propostas curriculares dos cursos Secundário, Normal e de Pedagogia.

No capítulo 5, após toda a explanação anterior, analisaremos os documentos referentes a cada uma das fases, por meio das três Categorias já mencionadas. Dois princípios foram utilizados nesse capítulo: o da imanência, no momento em que procuramos estudar o documento em si e o da adequação, quando procuramos mostrar, já na fase 3, a maneira como os documentos se apresentam atualmente, frente às fases anteriores.

Nas Considerações Finais, retomamos os objetivos e re-configuramos o quadro do ensino de língua materna e da formação do professor da educação básica.

Capítulo 1

Historiografía Lingüística

Capítulo 1. Historiografia Lingüística

O que se pretende nesse capítulo é uma breve abordagem sobre o que é Lingüística, sobre a história da Lingüística e sobre historiografia, para a partir daí, sem a intenção de esgotar o assunto, tecer algumas considerações sobre Historiografia Lingüística.

Segundo Martinet (1972, p. 3), a Lingüística é considerada como “O ESTUDO CIENTÍFICO (grifo do autor) da linguagem humana” por não propor escolhas entre princípios, quer sejam eles estéticos ou morais e por estar baseada nas observações de fatos, desenvolvendo-se em torno dos fatos da língua até chegar ao seu objeto.

O primeiro estágio da Lingüística está na gramática, que, por sua vez, começou com os gregos, recebendo especial atenção dos franceses e que estava baseada na lógica e procurava a formação de regras para que houvesse uma forma correta de se escrever e o que dela fugisse seria considerado como erros e incorreções. Depois, num segundo estágio, apareceu a Filologia que passou a observar a língua não como seu único objeto de estudo, mas buscou, segundo Saussure (2000),

[...] antes de tudo, fixar interpretar, comentar os textos; este primeiro estudo a leva a se ocupar também da história literária, dos costumes, das instituições, etc.; em toda parte ela usa seu método próprio que é a crítica. Se aborda [sic] questões lingüística, fá-lo sobretudo para comparar textos de diferentes épocas e determinar a língua peculiar de cada autor, decifrar e explicar inscrições redigidas numa língua arcaica ou obscura (p. 7-8).

Entretanto a Filologia fixou-se na língua escrita, e com descoberta de que línguas poderiam ser comparadas, deu-se origem à Filologia Comparativa, ou à “Gramática Comparativa”, iniciando uma terceira fase para a Lingüística.

Em 1816, Franz Bopp, ao estudar as relações entre o sânscrito, o germânico, o grego e o latim “compreendeu que as relações entre línguas afins

podiam tornar-se matéria de uma ciência autônoma” (SAUSSURE, 2000, p. 8). Outros lingüistas de grande importância surgiram ao lado de Bopp como Jacob Grim, Pott e Kuhn entre outros, merecendo ser citados, entre os comparatistas, Max Müller, G. Curtius e Schleicher.

Müller popularizou a Lingüística por meio de suas conferências; Curtius “foi um dos primeiros a conciliar a Gramática Comparada com a Filologia clássica” (SAUSSURE, 2000, p. 9); e Schleicher realizou uma espécie de sistematização da ciência fundada por Bopp ao ser o primeiro na tentativa de codificar os resultados das pesquisas científicas. Entretanto a escola comparatista, apesar de abrir um novo campo, não chegou a constituir a verdadeira ciência lingüística.

Foi dos estudos das línguas românicas e das línguas germânicas que nasceu a Lingüística, com a contribuição marcante de Diez em sua *Gramática das Línguas Românicas* (1836-1838). Em seguida, uma nova escola, a dos neogramáticos, formou-se graças ao norte americano Whitney. Essa escola foi importante por encadear os fatos em uma ordem natural, colocando em perspectiva histórica todos os resultados da comparação. Graças aos neogramáticos, a língua não foi mais vista como um organismo cujo desenvolvimento é autônomo, mas passou a ser vista como um produto do espírito coletivo dos grupos.

Segundo Saussure, a língua é “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto das convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (2000, p. 17), sendo, portanto, um produto cultural que abrange as convenções sociais, crenças e tradições. A partir desses pressupostos, Halliday desenvolveu a noção semiótica social ao descrever a língua “como um sistema, como arte, como comportamento, como conhecimento” (HANNA, 2006, p. 4). A semiótica social explica a língua dentro do seu contexto sócio-cultural, no qual se pode interpretar a cultura em termos semióticos.

No processo histórico evolutivo da Lingüística, percebe-se que cada fase foi de grande importância para o alcance da próxima fase, ou seja, para o desenvolvimento de uma ciência denominada Lingüística.

Partindo do pressuposto de que a evolução não cessa e, tendo observado o que é Lingüística e seu desenvolvimento histórico, observa-se, agora, o objeto de estudo da Historiografia, para que se possa chegar à Historiografia Lingüística.

Segundo o dicionarista Aurélio (2004), historiografia é a arte de escrever a história; o estudo crítico da história ou dos historiadores. Partindo dessa definição percebe-se que a história e historiografia estão intrinsecamente relacionadas, sendo que a história volta-se para o passado, para os fatos ocorridos em determinado lugar, tempo e espaço. O recorte desses fatos é feito pelo historiador, num trabalho habilidoso de seleção, segundo a relevância determinada por ele; portanto é por meio da voz do historiador que se recebem esses relatos. O historiador procura produzir uma visão, aparentemente, imparcial, que não está vinculada ao futuro, também não pretende relacionar esses mesmos fatos com suas conseqüências futuras. É, no entanto, necessário lembrar que o sujeito que escreve os relatos históricos o faz de um *lugar* social e político, e que não está isento das coerções de sua época, por isso não se deve pensar que esses mesmos relatos sejam apenas narrações ingênuas de acontecimentos ocorridos.

A nova Historiografia, além da visão crítica, envolve a percepção de que o presente está em constante movimento, rearticulando tanto o passado quanto o futuro. De acordo com Reis “A sensibilidade historiadora se ancora no tempo, na inter-relação sempre mutante entre o passado, presente e futuro” (REIS, apud HANNA, 2006, p. 6).

A partir do momento em que aparecem novas fontes, ou que surgem novos conceitos ou teorias, ou mesmo novas técnicas e novos pontos de vista, realiza-se uma nova avaliação do passado. Avaliação que se pretende realizar no presente estudo, no que se refere ao objeto desta análise.

Em 1929, Lucien Febvre e Mark Block criaram a revista *Annales*, cujo grupo de pesquisadores procurava produzir uma história problema, que se voltava para todas as atividades humanas, focando outras disciplinas como, por exemplo, a Geografia, a Psicologia e a Lingüística, em vez de se voltar unicamente para a história política, fazendo uma abordagem interdisciplinar da história. Lucien Febvre que “era um especialista em séc. XVI introduziu o estudo da geografia nas pesquisas históricas – *geografia histórica*” (HANNA, 2006, p. 12). Além de Febvre e Block, outros, como Braudel, realizaram estudos nesse sentido. Dessa forma, na busca de compreender a história de uma maneira total e abrangente, é que surge, também, a Historiografia Lingüística.

A Historiografia Lingüística, no Brasil, é algo recente, e há que se ressaltar os estudos realizados pela Associação Lingüística e Filológica da América Latina (ALFAL), da qual participam nomes que merecem reconhecimento por seu trabalho como Cristina Altman e Neuza Bastos, entre outros nomes importantes para essas pesquisas. Destacam-se, também, no Brasil, as pesquisas de Rosemeire Faccina (2002) e Vera Lúcia H. Hanna (2006) em suas teses de doutoramento, que foram relevantes para a produção deste estudo.

Considerando o que já foi explanado sobre Lingüística, História e Historiografia, concordamos com Altman quando diz que a Historiografia Lingüística é uma “disciplina à vocação científica que tem como principais objetivos descrever e explicar como se produziu e desenvolveu o conhecimento lingüístico em um determinado contexto social e cultural, através do tempo” (ALTMAN apud HANNA, p. 18).

A Historiografia Lingüística amplia o campo da Lingüística e da História, pois a língua, enquanto objeto da lingüística, alcançou interesse nas ciências humanas. Embora a lingüística e a história não estejam situadas nas mesmas bases, ao ter a função de interação social, a língua tem a capacidade de produzir interação entre esses objetos de estudo aparentemente diferentes.

Segundo Köerner (1996), a Historiografia Lingüística se apresenta como uma maneira de re-escritura dos fatos da história da língua e que envolve questões de periodização, de contextualização e de identificação de diferentes fases de desenvolvimento em um quadro de trabalho particular ou em períodos de tempo mais amplos, e lida, ainda, com questões relativas ao papel dos fatores externos na aceitação ou rejeição de um referencial teórico. Ela observa como os fatores externos influem ou causam impacto no pensamento da língua e, sendo uma ciência lingüística que se desenvolveu a partir da lingüística histórica, aborda as transformações ocorridas com o homem e com a língua no percurso da história. Seu surgimento se deu a partir da interação entre lingüística e história. Nascimento (2007) ressaltava “que se somam à história, nesse processo de interação, outras áreas do conhecimento, tais como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, por exemplo”.

Isso posto, passamos a conceituar os princípios da HL.

1.1 Definições

A Historiografia Lingüística ocupa-se com a descrição e explicação da maneira como se produziu e desenvolveu o conhecimento no decorrer do tempo em um determinado contexto cultural e social. Assim, cabe ao trabalho historiográfico nortear duas dimensões: a “dimensão interna”, ou melhor, a dimensão responsável pela cognição do desenvolvimento da disciplina; e a “dimensão externa”, direcionadora da dimensão social e individual. (MENDES, 2004, p. 29).

A Historiografia Lingüística, como método em ciências da Linguagem, vem-nos auxiliar na busca de uma maior compreensão interpretativa da língua, na sua máxima abrangência, inter-relacionada à sua história, à sua dimensão social e outras a ela relacionadas, sobremaneira, o conhecimento lingüístico, como nos aponta Luna (apud BASTOS E PALMA, 2004):

[...] A Historiografia Lingüística apresenta-se para a comunidade científica com o objetivo de descrever e explicar como se adquiriu, produziu, formulou e desenvolveu o conhecimento lingüístico em um determinado contexto. Nesse sentido, a partir do conhecimento oriundo do desenvolvimento da filosofia das ciências e, sobretudo, do conhecimento de uma semântica profunda, a Historiografia Lingüística surge como alternativa de trabalho em complementação a um modelo econômico da História da Lingüística (p.18)

A Historiografia Lingüística parte do princípio de que a língua, enquanto processo histórico-cultural, em sua função de interação social, como processo e produto da atividade histórica do homem torna-se simultaneamente veículo e expressão de dados sócio-culturais que pressupõem um olhar histórico.

Ao resgatar o passado, por meio de documentos da época, Nascimento (2007) afirma que:

[...] A Historiografia Lingüística permite-nos sistematizar lingüisticamente os dados do passado, tornando-os memória, ao mesmo tempo em que se abre ao homem para reconstituir no/pelo documento os fatos passados, impossíveis de reconstituição pelo processo de memorização. Isso posto, fica evidente que a Historiografia Lingüística visa a oferecer um modelo teórico que dê conta de descrever e explicar o lingüístico e o histórico organizados no documento [...]. É importante afirmar

que, pela HL, de modo particular, por sua atitude multidisciplinar e por sua preocupação hermenêutica, podemos identificar, no documento, as pistas que podem revelar melhor a sociedade, o homem e a língua (p.15-16).

Deve-se considerar, contudo que, usar a linguagem atual para analisar esses documentos pode trazer problemas, pois os termos técnicos da modernidade, muitas vezes, diferem das terminologias usadas nos mesmos. Para solucionar problemas dessa natureza, K. Köerner (2006) sugere o uso da metalinguagem, pois, segundo ele:

Quando se trata de determinado assunto em Historiografia Lingüística, o pesquisador não pode fugir a questão da metalinguagem, especialmente quando, ao discutir teorias de períodos passados, estiver ao mesmo tempo tentando torná-las acessíveis ao leitor do presente e tentando não distorcer sua intenção e significados originais. Ao mesmo tempo que o único objetivo do historiógrafo seja colecionar antiguidades, isto é, descrever conceitos desenvolvidos anos atrás unicamente nos próprios termos utilizados, ele será tentado a usar um vocabulário técnico para sua análise. Este procedimento, entretanto, tem levado a inúmeras distorções na HL, e qualquer historiógrafo perspicaz deve perceber as armadilhas e voltar-se para questão da metalinguagem, isto é, a linguagem empregada para descrever idéias passadas sobre a linguagem e a lingüística (KÖERNER apud NASCIMENTO, 2005).

Köerner (1996) destaca três princípios para a Historiografia Lingüística, os quais, reconhecidamente, vão além da questão da metalinguagem. Passemos, então, a eles.

1.2 Princípios

1.2.1 Princípio da Contextualização

Estabelece o “clima de opinião” geral do momento histórico do desenvolvimento da produção de teorias ou sua aplicação. Há, no caso, inter-relação das idéias lingüísticas, no âmbito externo da língua, com as demais denominações intelectuais do período histórico. O diálogo, na concepção de

Mondin (2003), estabelece-se entre os ramos do saber, devido ao caráter social e político do homem. Por meio da solidariedade, o homem comunica as suas experiências e seus desejos. Notadamente, cada ser humano aproveita da experiência do outro aquilo que lhe tem serventia, pois a relação de sociabilidade é uma relação pragmática, é uma relação de interesses para o ser humano. É a partir dessa relação que o conhecer, de fato, coloca-o em condições de adquirir conhecimento dos outros, de apreciar a sua presença, de reconhecer a importância de unir-se a eles; a linguagem consente-lhe entrar em comunicação com seus semelhantes; enfim, à vontade o incita a entrar em contato com eles e a trabalhar junto a eles.

À medida que o homem atribui valor a algo, ele busca as percepções profundas, íntimas sobre esse algo para que lhe possa não somente justificar a sua presença, mas principalmente fruir de um envolvimento importante de relação. Assim, o homem, diante desse fato, necessita de uma linguagem apropriada para que possa atingir o objetivo da atribuição de valor profundo. A “linguagem da intuição”, conforme o filósofo da intuição, é a linguagem da sensibilidade vital que orienta o homem para as sutilezas profundas de algo onde procura elucidar o que o caracteriza na sua individualidade (BERGSON, 1984).

É desse modo, por meio da linguagem, que o homem busca o conhecimento em geral, inclusive a metalinguagem. Assim, a vontade humana orienta-o para o contato social e universal com todos os seres da criação, e a linguagem, naturalmente, é mais do que uma ponte, elo que o transcende na sua condição existencial.

1.2.2 *Princípio da Imanência*

O princípio da *imanência* compreende, segundo o historiógrafo Köerner (1996, p. 60), a apropriação conceitual dos elementos imanentes do texto histórico. É a partir deles que o historiógrafo da língua irá explicar os fatos lingüísticos, ou melhor, buscar o entendimento completo, tanto histórico quanto crítico, possivelmente, mesmo filológico, do texto. A fonte, assim, revela umas epistemologias próprias, adequadas ao texto em questão que mostra

internamente o seu aparato teórico, possibilitando a descrição e/ou explicação dos fatos lingüísticos.

Entende-se, então, que por esse princípio, chega-se ao entendimento completo, tanto crítico, quanto historiográfico do documento estudado, fazendo-se necessário o estabelecimento do quadro geral da teoria investigada e de sua terminologia numa dimensão interna.

Dessa maneira, é possível restaurar o passado e compreender o documento em seu contexto de produção, fator que permite ao historiógrafo perceber não só as concepções políticas e ideológicas da época, mas ainda as educacionais e as lingüísticas.

O que está aí caracterizado é o aspecto interno da língua. É a língua revelando a própria língua por meio da sua sistematização gramatical, ou melhor, no contexto interno que se expressa a escritura textual. Assim, pode-se deduzir diretamente pela análise todo o inventário dos elementos lingüísticos possíveis que, por si só, abarcam uma teorização imanente. A teoria – metalinguagem – no caso, está implícita na própria organização da língua em um contexto exposto (texto).

1.2.3 Princípio da Adequação

O princípio da *adequação*, também em uma perspectiva interna da língua, busca a aproximação teórica entre o passado e o presente, ou melhor, explica os elementos conceituais que permanecem entre o passado e o presente e os elementos novos que surgem. Assim, podem-se perceber as nuances dos modelos teóricos da continuidade e da descontinuidade. A continuidade, como o próprio termo infere, compreende o que permanece entre o passado e o presente; e a descontinuidade, ao contrário, refere-se ao que difere, a partir de elementos novos que surgem entre o passado e o presente. Todavia, é por meio do confronto do modelo teórico descritivo e explicativo entre o passado e o presente, que se percebem as mudanças ocorridas lingüisticamente. São elas que marcam historicamente os fatos lingüísticos.

A *adequação*, desse modo, pode funcionar como dois espelhos que refletem o mesmo objeto em momentos históricos distintos. É a partir de uma

observação comparativa que se podem perceber as nuances sutis, principalmente, de elementos ora presentes, ora ausentes em um quadro determinado pela forma de apresentação textual da língua.

Em suma, por esse princípio, tenta-se introduzir aproximações entre o momento de produção do documento com outro mais recente, interpretando o primeiro tendo como base as teorias modernas.

Assim, apoiados por esse princípio, e tendo o respaldo dos anteriores, é possível conhecer o passado e compreendê-lo, com base no presente e apontar caminhos futuros.

Dado o exposto, neste trabalho, tomando por base os estudos de Köerner, Köerner & Asher, Swiggers, De Clerq e Swiggers, Altman e Bastos & Palma, aliam-se os procedimentos investigativos essenciais para:

1º passo investigativo: selecionar as fontes documentais, com olhar crítico, separando-as em fontes primárias e secundárias; após isso, ordená-las cronologicamente.

2º passo investigativo: reconstruir o clima de opinião, no sentido de verificar, nas fontes primárias, as dimensões social, cognitiva, temporal, legal, lingüística e educacional. As dimensões temporal e social deverão se vistas de maneira externa ao próprio documento, ou seja, na *contextualização* do período. As demais dimensões deverão ser percebidas de forma interna, no próprio documento (*imanência*).

3º passo investigativo: interpretar o documento, tornando-o inteligível ao leitor de hoje, sem modificar seu sentido original, mas adequando-o ao conhecimento atual. Com isso, será possível tecer análise, mostrando a pertinência e a importância do documento, tendo por base as *categorias* por nós elencadas.

Capítulo 2

Panorama da educação no Brasil: da Colônia à República Militar

Capítulo 2. Panorama da educação no Brasil: da Colônia à República Militar

A história da Brasil Colônia não pode ser desvinculada da história européia, já que a colonização deve ser compreendida como a necessidade de expansão comercial da burguesia enriquecida com a Revolução comercial. As colônias significam não só maior possibilidade de consumo, como também são fornecedoras de produtos tropicais e metais preciosos. A ação dos portugueses, no Brasil, restringiu-se, de início à extração do pau-brasil e a algumas expedições de exploração. Apenas a partir de 1530 tem início a colonização propriamente dita, com o sistema de capitânicas hereditárias e o início da monocultura de cana-de-açúcar. Assim, a economia colonial se desenvolve em torno dos engenhos de açúcar, e o grande proprietário de terras recorre, então, ao trabalho escravo, de início dos índios e depois dos negros trazidos da África. No tripé: latifúndio, escravatura e monocultura, estão as principais características da estrutura econômica da colônia.

Nesse contexto é possível compreender, logo de início, que a educação não é a principal meta do colonizador. Dentro do quadro que se apresentava na colônia não havia necessidade de formação especial para as funções agrícolas. Mesmo assim, Portugal enviou para suas colônias religiosos, com a finalidade de desenvolverem um trabalho missionário e pedagógico. A finalidade do trabalho dos religiosos era converter o gentio e impedir que os colonos se desviassem da fé católica. É claro que, dentro de um contexto absolutista, a questão não era meramente religiosa. Segundo Aranha (1989),

a Igreja, submetida ao poder real, é instrumento importante para ajudar na garantia da unidade política, através da uniformização da fé e da consciência (p.118)

Nesse contexto, a educação na colônia assumiu o papel de agente colonizador. A religião foi apenas um instrumento eficaz para se conseguir essa submissão. Os padres portugueses, como intérpretes da vontade divina, a serviço do rei e do papa, estavam aqui para converter os índios, por bem ou por mal,

facilitando o trabalho de conquista e de dominação dos brancos europeus. Tanto Nóbrega como Anchieta acreditavam que conversão do índio devia-se fazer de qualquer forma, a qualquer custo. Em uma de suas cartas enviadas a Portugal, o Padre José de Anchieta informava: "... para este gênero de gente não há melhor pregação do que espada e vara de ferro..." (PILETTI, 1990, p 23). Assim começava o sistema educacional brasileiro.

Entretanto não se pode negar que o trabalho dos padres foi eficiente: em poucos anos cobriram o território com missões, escolas de ler, escrever e contar e colégios. Porém, mesmo no campo educacional, por trás do objetivo aparente de ensinar as primeiras letras e as humanidades, buscava-se na verdade a submissão à fé católica e aos costumes europeus.

Até a chegada dos portugueses ao Brasil, a educação, nas comunidades indígenas, acontecia da forma mais primitiva: todos os ensinamentos eram passados de geração em geração por observação e prática. Hábitos, costumes e ritos eram aprendidos no dia-a-dia e tudo o que se fazia visava ao bem comum e à satisfação das necessidades básicas e imediatas de toda a coletividade. Tinha-se então, nesse contexto, a educação, que sendo realizada no cotidiano, "confundia-se com a própria vida" e era um "processo comunitário de ensinar e aprender, ligado às necessidades de cada grupo" (ZOTTI, 2004, p. 13).

Com os colonizadores, chegou, também, uma nova realidade. A cultura de "grupo" foi esmagada e reprimida. Ainda segundo Zotti (2004), passou-se, então, "do modo de produção comunista primitivo para o modo de produção capitalista (mercantil)" (p. 13). Os portugueses, a caminho das grandes descobertas, em busca de expansão territorial, não abrindo mão da sua concepção de propriedade privada, tinham a produção/exploração como seu objetivo. Como os valores dessa sociedade eram outros, mercantilistas, fazia-se necessária a colonização das idéias, das consciências. Entraram em cena os jesuítas, responsáveis pela catequização e pela prática educacional. Surgiu o processo de educação institucionalizada, com a Igreja, a serviço de Portugal, responsável pela reprodução ideológica, mas mesmo assim, com o objetivo primeiro, segundo Tobias (1972), de "fazer o cristão" (p. 82).

À educação jesuítica, planejada por Nóbrega, com um ensino democrático, fundamentado na existência da liberdade humana, tinham acesso os mamelucos, os órfãos, os indígenas e os filhos dos colonos brancos. O sistema educacional,

nesse período, subdividia-se em três fases: **Ensino Primário**, no qual aprendia-se a língua do colonizador (a língua portuguesa) e, depois, a ler e escrever; **Ensino Médio**, que se distanciava da realidade brasileira, pois visava, unicamente, encaminhar ao ensino superior os filhos da elite (nessa fase, entrava o estudo da gramática latina para aqueles que se destacavam; aos outros, cabia o ensino profissional agrícola ou manufatureiro); e **Ensino Superior**, filosofia e teologia, que tinha como finalidade principal a formação de sacerdotes. Quanto ao interesse jesuítico, o objetivo real era o de formar padres que contribuíssem com a evangelização (não podemos nos esquecer de que a Reforma Protestante havia varrido a Europa e abalado as estruturas da Igreja Católica que precisava se fortalecer); quanto aos interesses do Estado, o objetivo era o de formar administradores do empreendimento que era a colônia e “educar” as classes dominantes.

O ideal cristão-democrático, de Nóbrega, perdurou até os anos de 1580 quando começou, então, um segundo período na educação brasileira, cuja filosofia, vinha diretamente de Portugal, da Companhia de Jesus, e segregava o índio e o pobre. Tobias (1972), citando Serafim Leite:

A desilusão não se fez esperar no que toca a elevação do índio ao sacerdócio, não por incapacidade radical dos mesmos índios, pois eram homens e os homens são todos iguais, mas por falta do meio ambiente, ainda inculto. O desnível de cultura entre os habitantes das cidades do Oriente e os filhos das florestas do Brasil tornava impossível a imediata elevação destes a estudos superiores e a chefes e guias de cristãos.” E mais: “A freqüência dos colégios era constituída por filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de oficiais mecânicos e, no século XVIII, também de mineiros, o que representava no Brasil a nobreza e a burguesia européias (p.55-56).

Parecendo muito bem intencionados, os jesuítas deram início àquilo que perdura até os dias de hoje no Brasil: a educação como instrumento de dominação, institucionalizando a educação para a aristocracia. Esse tipo de sistema educacional dos jesuítas perdurou ainda por dois séculos.

Os jesuítas foram expulsos das colônias por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (Primeiro Ministro de Portugal de

1750 a 1777), em função de radicais diferenças de objetivos. Enquanto os jesuítas preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências europeias da época. A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados de Pombal, ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

O resultado da decisão de Pombal foi que, no princípio do século XIX, a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada. O sistema jesuítico foi desmantelado e nada que pudesse chegar próximo dele foi organizado para dar continuidade a um trabalho de educação. Essa situação somente sofreu uma mudança com a chegada da família real ao Brasil em 1808.

A expulsão dos Jesuítas do Brasil provocou a desorganização tanto das missões religiosas, quanto do sistema de ensino da colônia que, até então, era monopólio dos padres Jesuítas. Para substituir o ensino ministrado pelos padres da Companhia de Jesus, foram criadas as *aulas régias*, transmitidas por leigos, com a total proibição de qualquer meio que lembrasse o método jesuítico. Os métodos e o conteúdo do ensino dos jesuítas foram radicalmente reformulados. Um alvará de 28 de junho de 1759 instituiu as aulas de gramática latina, de grego e de retórica e criou o cargo de “diretor de estudos” para orientar e fiscalizar o ensino, além de selecionar, através de exames, os professores (ZOTTI, 2004). Cada aula-régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava a outras nem pertencia a qualquer escola. Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas “aulas” quantas fossem as disciplinas que desejasse.

Esse quadro alarmante seria agravado diante da qualidade dos professores. Mesmo sendo nomeados por indicações e tornando-se “proprietários” das respectivas aulas-régias que lhes eram atribuídas vitaliciamente, apresentavam um baixo nível, visto que eram professores “improvisados” e mal pagos, contrapondo-se, assim, ao magistério dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte.

No que diz respeito às aulas de primeiras letras, especificamente, o que se pôde notar foi a criação de aulas dispersas no Rio de Janeiro, na Bahia, em Pernambuco, no Maranhão, em São Paulo e em localidades de alguma importância como Vila Rica e Mariana, tudo, porém, muito circunstancial e precário, ante a escassez de recursos. Quem tinha melhores condições contratava, para seus filhos, aulas particulares para uma iniciação nas primeiras letras de melhor qualidade. Essas aulas eram ministradas pelos *preceptores*.

Somente treze anos após a expulsão dos Jesuítas e da expedição do alvará, as reformas de Pombal começaram a ser efetivadas no Brasil. Em 1772, no Rio de Janeiro, foram estabelecidas aulas de primeiras letras, de gramática, de Latim e de Grego. Completando as reformas do ensino na colônia, o Marquês determinou ainda a proibição do uso do *Nheengatu*, e tornou obrigatório o uso do Português. Esse ato tirou do Brasil a possibilidade de ter em “sua Língua sua Pátria”. O Tupi e outras línguas dos primeiros habitantes dessa terra foram ignorados.

Esse período foi de grandes mudanças: se por um lado o Brasil passava por uma crise na produção de açúcar, por outro lado havia um desenvolvimento acelerado da atividade mineradora. Diante desse quadro na Colônia e das grandes dificuldades causadas pela crise econômica que acometia Portugal, um grande contingente de imigrantes chegava ao Brasil. A população cresceu e, para atender às demandas de mercado, ocorreu uma diversificação das atividades econômicas complementares à mineração. De acordo com Zotti (2004), cresceram nesse período, principalmente, as atividades ligadas à produção de alimentos e manufaturas ligadas ao setor têxtil e do ferro. Dessa forma, o comércio interno cresceu em função do desenvolvimento do mercado interno. Dentro desse quadro de desenvolvimento comercial, inevitavelmente, ocorreu o crescimento da vida urbana e das atividades administrativas, e, assim, segundo a autora,

no momento em que a Colônia mais precisava de um projeto de educação, em virtude de sua urbanização e da diversificação das atividades econômicas, os jesuítas são retirados de cena e a Colônia depara-se com a amarga realidade de nada ver colocado em seu lugar [...]. Também continua inexistente um projeto de educação popular, pois as poucas aulas régias que foram colocadas à disposição nada mais tinham que a função

preparatória à continuidade, de uma minoria, dos estudos na Europa (p. 27).

Não obstante a educação jesuítica ter ficado restrita a uma elite, não se pode negar o seu modelo de organização com objetivos, conteúdos e métodos definidos. De acordo com Zotti (2004), se, para Portugal, a laicização do ensino foi um avanço, para o Brasil, as Reformas Pombalinas significaram um retrocesso na educação escolar.

Enquanto, no Brasil, começava a desenhar-se um quadro de desenvolvimento, as revoluções Francesa e Industrial provocavam grandes transformações na Europa no final do século XVIII e no início do século XIX. Acirraram-se os conflitos entre França e Inglaterra em busca de novos mercados. Devido aos atritos entre a corte portuguesa e Napoleão, a família real se mudou, em 1808, para a colônia, sob a proteção da Inglaterra. A cidade do Rio de Janeiro precisava adaptar-se rapidamente ao grande número de elementos da corte que invadiram suas casas e ruas.

A vinda de D. João VI trouxe algumas modificações consideráveis: a abertura dos portos e a revogação de um alvará que proibia a instalação de manufaturas. Tais mudanças significaram, de certa forma, passos sugestivos em direção à independência, muito embora tenha se tornado mais evidente a dependência brasileira do governo britânico. Grandes mudanças também ocorreram nesse período para atender à demanda cultural e social da Colônia. A vinda da família real para o Brasil trouxe a necessidade, no âmbito educacional, de formação especializada e preparação de um pessoal capaz de atender ao serviço público. Assim, limitou-se D. João VI a criar escolas especiais, montadas com o fim de satisfazer, o mais depressa e com menos despesas possível, às necessidades do meio a que se transportou a corte portuguesa. Foram criadas, então, algumas escolas para suprir as necessidades do Estado: Academia de Marinha e Academia Real Militar, que provessem a defesa militar da Colônia; escolas de medicina e engenharia, entre outras.

Se, por um lado, no período colonial, tínhamos um programa escolástico e literário, por outro, no início do Império, passamos a ter uma educação mais voltada para as necessidades práticas e imediatas. A ênfase dada ao ensino

superior não foi acompanhada com igual interesse pelos demais níveis da educação. Pelo contrário, o descaso deste ponto foi uma constante, e as poucas medidas tomadas foram desastrosas. Mesmo no ensino superior os cursos, às vezes transformados em faculdades, permaneciam como institutos isolados, não havendo interesse na formação de uma universidade.

De qualquer forma as inovações vieram reforçar o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, a que tinham acesso apenas os nobres, os proprietários de terras e uma camada intermediária que surgiu após a necessidade de ampliação dos quadros administrativos e burocráticos resultantes da urbanização. Dessa forma, a preocupação recaía toda sobre o ensino superior, e a educação de base, a educação do povo, ficou no mais completo abandono, deixando clara, mais uma vez, a preocupação com a formação da elite, da aristocracia. Segundo Ribeiro, apud Zotti (2004),

O ensino primário continua reduzido a escolas de ler e escrever, sendo criadas mais de 60 cadeiras de primeiras letras. O ensino secundário é composto de cadeiras isoladas (aulas régias), tendo sido criadas pelo menos 20 cadeiras de gramática latina, duas de Inglês e uma de Francês no Rio de Janeiro. O conteúdo do ensino continua com as mesmas características do período jesuítico (p. 35).

Tamanho a importância da elite nesse momento da história do Brasil, que foi ela mesma quem articulou a independência do país. Os interesses dessa elite foram fundamentais para a independência política. Com a volta da família real para Portugal, em 1821, o desejo da coroa era voltar o país à condição anterior a 1808, ou seja, tirar-lhe a categoria de vice-reino de Portugal. Nessa condição, haveria um retrocesso comercial, pois, no ideário português, os portos seriam fechados, impedindo a ampliação de mercados. Interesses ingleses, entre eles o de controlar a economia brasileira, independentemente de Portugal, entraram em questão. Criou-se um novo regime, o monárquico. Com um acordo, no dia 7 de setembro de 1822, o país tornou-se independente, tendo em D. Pedro I o novo Imperador do Brasil, porém, continuou a dependência, agora da Inglaterra.

Assim, nada mudou na estrutura econômica do país. O *Brasil independente* continuou a ser uma “colônia”, a classe dominante sem dar a devida importância

aos problemas nacionais, e o povo seguia a serviço dessa classe. A situação não se modificou. Antes, pelo contrário, multiplicaram-se as leis, cada vez mais distantes da realidade e com pouco ou nenhum efeito sobre a mesma.

Como Imperador, D. Pedro começou a demonstrar uma certa “preocupação” com o desenvolvimento do país e, conseqüentemente, com a educação. Deu-se início a um período de grandes debates em torno da estruturação do ensino nacional e à busca da criação de um *sistema nacional de educação*.

Em 1823, D. Pedro convocou a Assembléia Nacional e Geral. A questão da educação estava presente desde o início, quando na instalação da Assembléia, em seu discurso, o Imperador declarou: “Tenho promovido os estudos públicos, quanto é possível, porém, necessita-se de uma legislação especial” (*Annaes do Parlamento Brasileiro*, apud FÁVERO, 2005).

A tentativa de solucionar o problema da educação, no Brasil, não foi muito longe. O projeto apresentado nessa constituinte, que procurava implantar um tratado completo de educação, não chegou a ser aprovado, pois a Assembléia Geral Constituinte fora dissolvida por D. Pedro I, no golpe de Estado de 12 de novembro daquele ano. A marca principal desse período foi de desenvolver um sistema escolar que pudesse atender ao maior número possível de crianças. Para solucionar parcialmente o problema, foi lançado um método chamado *Lancaster*, ou do *ensino mútuo*, que funcionava da seguinte maneira: um grupo de dez alunos, escolhidos entre os melhores, lecionava cada um para um outro grupo de dez alunos, sob a supervisão de um professor. Dessa forma, tinha-se apenas um professor para uma turma de cem alunos, o que diminuía os gastos, ao mesmo tempo em que resolvia o problema da falta de professores.

Diante de uma situação emergencial, por falta de uma constituição própria, o imperador decidiu, em 1824, entregar a primeira constituição do Império do Brasil, que, segundo Saviani (2001), no tocante à educação, “se limitou a afirmar, no Inciso 32 do último artigo (179) do último Título (VIII), que ‘a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos’”. Assim, o quadro educacional não sofreu qualquer alteração, pois a lei não estabelecia condições para uma real aplicação desse dispositivo e os eventuais interessados não conseguiam localizar os estabelecimentos já que os mesmos praticamente não existiam. Dessa forma, a educação continuava a ser dirigida de acordo com os interesses da classe dominante.

Em 1826, depois de reaberto o Parlamento, por meio de um decreto, foram criados quatro graus de instrução: Pedagogias, que são as Escolas Primárias, os Liceus, os Ginásios e as Academias. Em 15 de outubro de 1827, o Decreto das Escolas Públicas de Primeiras Letras estabelecia que: “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias” (XAVIER, 1980: p. 53). Ainda de acordo com Xavier (apud ZOTTI, 2004), foi nesse momento que se estabeleceram as primeiras diretrizes curriculares:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos: preferindo para o ensino da leitura a Constituição do Império e história do Brasil. Haverá escolas de meninas nas cidades, vilas e lugares mais populosos em que os presidentes de província, em conselho, julgarem conveniente este estabelecimento. As mestras, além do programa de ensino acima declarado, com exclusão das noções de geometria, e limitando a instrução de aritmética, só as quatro operações, ensinarão as prendas que servem à economia doméstica [...] (p 39-40).

Até hoje tal dispositivo não foi cumprido, e vieram tantas outras leis garantindo muito mais que o ensino de primeiras letras.

Fato é que a educação brasileira arrastou-se por todo século XIX sem qualquer organização. Era possível perceber total falta de ligação entre o ensino primário e o secundário e a total falta de articulação entre eles, resultado do Ato Adicional de 1834. O Ato promoveu a descentralização do ensino, cabendo ao poder central promover e regulamentar o ensino superior e às províncias a educação elementar e a secundária. Assim, a educação da elite ficou a cargo da coroa e a educação do povo ficou confiada, precariamente, às províncias. Desde então, a educação ficou fracionada, sem um eixo unitário, o que criou uma dualidade de sistemas totalmente prejudicial.

Enquanto outros países já experimentavam os resultados de uma educação nacional, o Brasil perdia ainda mais a unidade de ação. Não havia qualquer vinculação entre os currículos dos diversos níveis, ou melhor, nem currículos havia. A escolha das disciplinas era aleatória e não havia a exigência do término de um curso para o início do outro. De acordo com as exigências do

curso superior eram determinadas as disciplinas do curso secundário, o que fez com que este se tornasse cada vez mais uma preparação para aquele.

Em 1854, o decreto n. 1331-A de 17 de fevereiro vetou o acesso de escravos ao ensino público, reformou os ensinos primário e secundário estabelecendo a divisão da instrução primária em elementar e superior, exigiu professores credenciados, a volta da fiscalização oficial e criou a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária, estabelecendo que ao ensino primário seria dado a ensinar, segundo nos informa Haidar (1972):

Art. 47 – O ensino primário nas escolas públicas compreende: a instrução moral e religiosa, a leitura e a escrita, as noções essenciais da gramática, os princípios elementares da aritmética, o sistema de pesos e medidas do município (p. 148).

Desta forma, diante de todo este quadro educacional, em 1872, com a população brasileira estimada em dez milhões de habitantes, somente cento e cinquenta mil alunos estavam matriculados em escolas primárias. Nesse período, o analfabetismo atingia cerca de 66,4% da população.

A última reforma educacional do Império, feita pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho, ocorreu em 1879 e estabelecia, em seu art. 2, a obrigatoriedade do ensino para todas as crianças dos 7 aos 14 anos, e ainda eliminava a proibição do acesso aos escravos.

Em linhas gerais, nada de prático e efetivo aconteceu nas políticas educacionais do Império. O que se percebe é que houve um completo descaso por parte do poder no que diz respeito à educação. Zotti (2004) nos dá o fiel retrato daquela época:

O Império relegou o ensino primário ao descaso completo, ficando as poucas tentativas de aperfeiçoamento reduzidas a leis que nunca foram cumpridas. O currículo aplicado, no sentido do prescrito para ser ensinado, nunca passou de aulas de leitura, escrita e cálculo. De fato, a elite nunca teve interesse por esse nível de ensino, e o povo... ora, pra que educar o povo... (p. 43).

Um golpe militar, em 15 de novembro de 1889, resultou na proclamação da República e a Constituição de 1891 instaurou o governo representativo, federal e presidencial.

Três forças expressivas participaram do golpe: o Exército, fazendeiros do Oeste paulista (cafeicultores) e representantes das classes médias urbanas, que eram os intelectuais. Logo, parte dessa força foi afastada do poder, que passou para as mãos de duas oligarquias: a cafeeira e a açucareira. No controle da economia, essas duas oligarquias exerceriam o controle político. Seus interesses estavam acima dos interesses da nação, ou melhor, os seus passaram a ser, também, os interesses da nação. O regime federalista deu autonomia aos estados, promovendo as primeiras distorções num crescimento desigual que favorecia aos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, confirmando os interesses dos fazendeiros de café.

Houve, nesse período, um revezamento no poder entre paulistas e mineiros (a chamada política do *café-com-leite*). Mesmo com a eleição de um presidente, Prudente de Moraes, o novo regime continuou atendendo às conveniências de uma camada privilegiada. Embora o regime de governo fosse o republicano, o sistema ainda era o coronelista. Sob uma política que valorizava o café e pactuava com a burguesia internacional por meio de empréstimos tomados de banqueiros ingleses, o país se endividava e os prejuízos eram socializados.

A descentralização da educação, que havia sido estabelecida no Ato Adicional de 1834, foi reiterada na Constituição de 1891, continuando o governo federal desobrigado da função de organizar, legislar e manter o ensino primário. Tal tarefa continuaria sob incumbência dos estados.

Ghiraldelli (1994), citando Paschoal Lemme, nos dá um quadro da situação educacional da época:

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram freqüentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. [...]. Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas [...] (p. 26-27).

Várias reformas ocorreram nesse período. A Reforma Benjamin Constant, dirigida ao Distrito Federal, em 1891, entre outras coisas, criou o Ministério da

Instrução e organizou os ensinos secundário, primário e normal. Em 1911, uma nova lei, a Lei Orgânica Rivadávia Correia, estabeleceu a liberdade de ensino, tornando não obrigatória a presença e não oficial o ensino. Em 1915, houve uma reação a essa reforma. A Reforma de Carlos Maximiliano re-oficializou o ensino e tentou a sua uniformização. Porém, segundo Zotti (2004),

O ensino primário brasileiro ficaria restrito até 1920 ao ensino das primeiras letras, ou seja, ao aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, definido no decreto imperial de 1827 (p. 71).

Foram quase cem anos de completo abandono e estagnação. Felizmente, a década de vinte chegou como um período efervescente, de grandes manifestações culturais e políticas no Brasil. Ocorreram grandes movimentos de contestação como greves operárias, o Tenentismo, a Coluna Prestes, a fundação do Partido Comunista e a Semana de 22. Muitas reformas educacionais foram feitas em função de um movimento denominado “Otimismo Pedagógico” que atingiu especialmente o ensino primário e o Curso Normal.

Uma Conferência Interestadual de Ensino Primário, convocada em 1921, discutiu os seguintes temas propostos pelo então Ministro da Justiça, Dr. Alfredo Pinto Vieira de Melo, e elaborados por uma Comissão Preparatória:

1ª Tese – Difusão do ensino primário. Fórmula para a União auxiliar a difusão desse ensino. Obrigatoriedade relativa do ensino primário, suas condições. 2ª Tese – Escolas rurais e urbanas. Estágio nas escolas rurais e urbanas. Simplificação dos respectivos programas. 3ª Tese – Organização e uniformização do ensino normal no País. Formação, deveres e garantias de um professorado primário nacional. 4ª Tese – Criação do *Patrimônio do Ensino Primário nacional*, sob ação comum entre os municípios, Estados e União. Fonte de recursos financeiros. 5ª Tese – Nacionalização do ensino primário. Escolas primárias nos municípios de origem estrangeira. Escolas estrangeiras, sua fiscalização. 6ª Tese – Conselho de educação Nacional: sua organização e fins (NAGLE, 1976, apud *Anais da Conferência Interestadual de Ensino Primário*, p. 23).

A principal preocupação do Governo Federal nesse momento era o avanço do analfabetismo. Segundo Aranha (1994, p. 243), “na década de 20 o índice de

analfabetismo atingia a cifra de 80%”. Erradicá-lo era matéria de ordem, e a fórmula era tornar mais eficaz o ensino primário. A conferência foi um sucesso. Cada item foi discutido nas respectivas comissões, e, ao final, um relatório foi elaborado, consagrando as propostas do Governo. Apesar de tanto empenho, nada foi feito a fim de colocar em prática o plano traçado e aprovado.

Ainda muitas reformas na educação viriam nessa década. Todas elas, porém, restritas aos estados: Reforma de Lourenço Filho, no Ceará (1923); Reforma de Anísio Teixeira, na Bahia (1925); Reforma de Francisco de Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais (1927); Reforma de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928); e a Reforma de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928).

Até o final da Primeira República, era necessário que a educação continuasse como privilégio das elites. As reformas ocorridas até então tinham como objetivo formar “uma elite de letrados” (ZOTTI, p. 79), com o foco sempre voltado para o ensino secundário. Dentro de um contexto de transição do perfil do país, do essencialmente agrícola para um modelo urbano-industrial, aconteceu, então, a última reforma da Primeira República: a Reforma João Luis Alves (decreto n. 16.782 –A de 13/01/1925). Muito embora houvesse uma certa demonstração de “vontade” pela democratização da escola, o que o decreto mostrou foi uma preocupação em manter a escola como um instrumento de dominação. Segundo Zotti (2004):

É interessante observar que, pela primeira vez, a disciplina de instrução moral e cívica faz parte da matriz curricular; é como um meio de controle ideológico em virtude da crise política que se iniciava e que resultaria na Revolução de 1930 (p. 80).

A despeito de tantas reformas, a República em nada superou o Império, no que diz respeito a uma tradição de ensino de elite. Conforme diz Zotti (2004), a República já nasceu velha em relação a muitos aspectos, entre eles a educação (p. 72). Em todo o seu percurso, de acordo com Ghiraldelli (1994), construiu um sistema de ensino quase nada democrático e privilegiou o ensino secundário e superior em detrimento da expansão do ensino primário.

Naquele momento, com o mundo vivendo um período de grande turbulência, o Brasil vivia também uma fase de inquietação, anarquia e desordem. Teve início a era Vargas, com Getúlio assumindo o poder como chefe do governo provisório após a Revolução de 30. O Brasil entrou num momento ímpar em sua história: um governo regido por doutrinas totalitárias, com forte controle estatal e que passou a ser conhecido como República Populista¹. O governo populista reconhece a insatisfação popular, reage sensivelmente às suas pressões, mas, por outro lado, como governo totalitário, desenvolve uma política de massa, manipulando e dirigindo as aspirações do povo. Dessa forma, o governo Vargas procurava demonstrar uma aparente neutralidade diante de duas correntes de interesses: de um lado, os católicos em defesa de uma pedagogia tradicional, com um viés fortemente elitista, que defendiam a “manutenção da ordem econômica e política vigente na Primeira República” (ZOTTI, 2004, p. 88) e, de outro, os educadores liberais que defendiam a pedagogia da Escola Nova, e acreditavam na transformação da sociedade por meio da escola.

Dentro desse contexto, foi criado, ainda em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo ministro era Francisco de Campos, que havia empreendido nos anos 20 uma grande reforma educacional no estado de Minas Gerais. Em 1931, aconteceu a IV Conferência Nacional da Educação, “organizada para a discussão do tema geral ‘As Grandes Diretrizes da Educação popular’” (GHIRALDELLI, 1994, p. 41). Apesar das discussões, o ministro Francisco de Campos deu início, segundo Aranha (1989), a uma grande reforma na educação brasileira, visto que imprimia uma ação planejada que visava à organização do ensino a nível nacional. O que não se pode perder de vista é que, mais uma vez, a “grande reforma” privilegiou o ensino secundário, o ensino comercial e a organização do sistema universitário.

Entre 1942 e 1946, o então ministro Gustavo Capanema regulamentou, por meio de decretos, as Leis Orgânicas do Ensino. Dessa feita atingiu de forma prática o ensino primário. Em seu Título I, Capítulo I, Art. 1º a lei tratava das finalidades do ensino primário:

¹ O populismo é um fenômeno típico da América Latina, que surgiu com a emergência das classes populares urbanas que nasceram com a crescente industrialização do país e se achavam insatisfeitas com as condições de vida e trabalho.

a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que mantenham e engrandeam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;

b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;

c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho. (Decreto – Lei N. 8.529 de 2 de janeiro de 1946)

Quanto à sua estrutura, a lei dizia no Capítulo I do Título II:

Art. 7º: O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
- II. Iniciação matemática.
- III. Geografia e história do Brasil.
- IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho.
- V. Desenho e trabalhos manuais.
- VI. Canto orfeônico.
- VII. Educação física.

É interessante observar que, pela primeira vez, uma lei fala de objetivos e estruturação do ensino primário, muito embora tais objetivos tratem apenas da formação e da reprodução de seres capazes de responderem aos anseios de sua pátria e não de se desenvolverem como seres pensantes. Isso fica claro quando Gustavo Capanema, falando sobre os motivos da Lei Orgânica, diz:

O ensino primário deve dar os elementos da educação patriótica. Nele o patriotismo, esclarecido pelo conhecimento elementar do passado e do presente do país, deverá ser formado como um sentimento vigoroso, como um alto fervor, com amor e devoção, como sentimento de indissolúvel apego e indefectível fidelidade para com a pátria (Nóbrega, apud Tobias, 1972, p. 388).

Apesar de tudo, pode-se considerar um grande avanço porque já se pensa a educação além do “aprender a ler e a escrever”. A cultura e os conhecimentos importantes para uma vida em sociedade começavam a ser inseridos no contexto da educação. Educação essa que talvez fosse hoje a ideal se a visão que

Francisco de Campos tinha a respeito de ensino secundário fosse a visão geral do ensino: do básico à universidade, a formação do ser humano, completo, pensante e atuante, conforme aponta Tobias (1972):

A finalidade exclusiva não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. (p. 381).

Em 1948, quase trinta anos após ser prevista pela constituição de 1934 (art. 5 e art. 150), o Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, encaminhou à Câmara Federal um anteprojeto daquela que seria a primeira Lei de Diretrizes e Bases, que somente em 1961, treze anos depois de iniciada a sua discussão, se transformaria em lei (a respeito da Lei 4.024/61 trataremos mais adiante). Antes que isso acontecesse, o Brasil, sob a presidência de Juscelino Kubitschek, entrou num período desenvolvimentista, com grandes investimentos na industrialização. Juscelino defendia a “educação para o desenvolvimento”, que correspondia ao ensino profissionalizante. Diz Ghiraldelli (1994): “Para JK não só o ensino médio deveria cuidar da profissionalização, mas até mesmo o primário teria de se obrigar a ‘educar para o trabalho’” (p. 131). Dessa forma, a escola estava diretamente ligada ao mercado de trabalho e voltada para ele e continuava a não se preocupar com a formação do cidadão.

Como visto anteriormente, o aspecto pedagógico ganhou grande importância no país durante a República Nova. Grandes educadores deixaram seus nomes registrados na história do país, dentre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Paschoal Leme e Paulo Freire. A educação tinha agora a sua vez de ser pensada no cenário nacional. Após o golpe militar de 1964, alguns educadores passaram a ser perseguidos. A respeito desse período, Ghiraldelli (1994) diz o seguinte:

O período ditatorial [...] se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo

pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Só uma visão otimista/ingênuo poderia encontrar indícios de saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar (p. 163).

Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), não com a intenção primeira de erradicar o analfabetismo, mas para buscar legitimação, pois visava atingir um grande contingente popular. Esse movimento passou a funcionar efetivamente em 1970, quando a taxa de analfabetismo atingia 33% da população com mais de 15 anos. Em 1972, essa taxa caiu para 28,51%. Apesar da queda na taxa de analfabetismo, alguns estudos mostram que o rendimento era muito baixo, tendo em vista o número de inscritos no programa. Segundo Aranha (1989, p. 257), “esta avaliação torna-se menos otimista ainda quando se verifica que nem sempre a aprovação significa desempenho de leitura”.

Nesse período de grandes turbulências, a Lei 5.540/68 introduz diversas modificações na LDB no que se refere ao ensino superior. Quanto ao ensino de 1º e 2º graus o artigo 1º da Lei 5.692/71 especifica:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A fim de atingir a tal objetivo, a lei reestrutura o ensino, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. De acordo com Aranha (1989), essa medida fez com que o antigo primário e o ginásial se aglutinassem, suprimindo os exames de admissão, que seriam, segundo a sua visão, responsáveis pela seletividade e a escola da elite continua propedêutica, enquanto as escolas oficiais refazem seus programas com disciplinas mal ministradas, descuidando ainda mais da formação geral.

Mais uma vez ficou provado que lei sem vontade política para nada serve. A obrigatoriedade de oito anos tornou-se letra morta, uma vez que não existiam recursos materiais e humanos para atender à demanda. As escolas particulares não se submeteram à lei e apresentaram um “programa oficial” que se enquadrava

nas exigências legais apenas formalmente e continuavam, assim, destinadas à formação da elite.

As décadas seguintes compõem o escopo da nossa análise e, para não se observarem repetições, optamos por, na própria análise, contextualizar a época, na medida da necessidade.

Capítulo 3

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Capítulo 3. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

3.1 LDB 4.024/61

Após a queda do Estado Novo, elegeu-se uma nova Assembléia Constituinte responsável por elaborar e aprovar a nova Constituição do país promulgada em 18 de setembro de 1946. O documento, em seu art. 5º, inciso XV, alínea d, definiu como competência da União fixar e legislar sobre “as diretrizes e bases da educação nacional”. Pela primeira vez, aparece a expressão “diretrizes e bases” associada à questão da educação nacional. Dessa forma foi dado o primeiro passo no sentido de regular a educação em todo território brasileiro em todos níveis e formas, pois o que se tinha até então era uma legislação educacional, de nível federal, constituída de reformas parciais que tratavam de cada um dos níveis da educação de forma isolada. Foram 13 anos de debates em torno da primeira LDB até a sua promulgação em 20 de dezembro de 1961.

A nova lei definiu os objetivos do ensino primário de forma bem mais sintética e menos pretensiosa que a lei orgânica de 1946. No artigo 25, consta que “O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social”.

Apresentamos aqui a estrutura do projeto, convertido na lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

- Título I - Dos fins da educação
- Título II - Do direito à educação
- Título III - Da liberdade do ensino
- Título IV - Da administração do ensino
- Título V - Dos sistemas de ensino
- Título VI - Da educação de grau primário
 - Capítulo I - Da educação pré-primária
 - Capítulo II - Do ensino primário
- Título VII - Da educação de grau médio
 - Capítulo I - Do ensino médio

- Capítulo II - Do ensino secundário
- Capítulo III - Do ensino técnico
- Capítulo IV - Da formação do magistério para o ensino primário e médio
- Título VIII - Da orientação educativa e da inspeção
- Título IX - Da educação de grau superior
 - Capítulo I - Do ensino superior
 - Capítulo II - Das universidades
 - Capítulo III - Dos estabelecimentos isolados de ensino superior
- Título X - Da educação de excepcionais
- Título XI - Da assistência social escolar
- Título XII - Dos recursos para a educação
- Título XIII - Disposições gerais e transitórias

A despeito de ser um grande avanço para a educação nacional, a LDB 4.024/61 já nasceu envelhecida em função do longo período de discussões e embates em torno de interesses públicos, privados e religiosos. Segundo Saviani (1998, p. 18) “o texto convertido em lei representou uma solução de compromisso entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação”.

De qualquer forma, o avanço estava no fato de que, a partir de 1961, o Brasil tinha uma lei complementar à Constituição Federal para regular o sistema federal de ensino. Era uma lei que tratava sistematicamente de cada nível de ensino, de direitos e obrigações, da administração e da aplicação de recursos. No que tange à matriz curricular, especialmente do ensino primário, a LDB 4.024/61 apenas deu algumas diretrizes gerais, sem estabelecer princípios norteadores para a composição da grade. Seus objetivos foram determinados de forma bem mais sintética e menos pretensiosa que a Lei Orgânica de 1946. Nos quatro anos, era essa a grade adotada nos estados e municípios: Leitura e linguagem oral e escrita; Aritmética; Geografia e História do Brasil; Ciências; Desenho; Canto orfeônico e Educação física (WEREB, apud ZOTTI, 2004).

Em relação à lei Orgânica de 1946, há poucas mudanças, mas a partir de 1961, as questões educacionais passaram a ser discutidas sob o aspecto pedagógico e não mais sob o aspecto político, contudo, em 1963, sob o governo

de João Goulart, o quadro da educação no Brasil era o seguinte: metade da população brasileira era de analfabetos; apenas 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário tinha capacidade para receber apenas 14% dos que lá chegavam e somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior (GHIRALDELLI, 1994). Num esforço para reverter tal quadro, visando seguir o que determinava a Lei 4.024/61, o governo lançou o Plano Nacional da Educação, com metas ousadas que giravam em torno de:

- a) além de matricular toda população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de pré-colegial;
- b) as duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5ª e 6ª séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais;
- c) o ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas;
- d) o ensino superior deverá contar pelo menos com 30% de professores e alunos de tempo integral (p. 134).

O Plano Nacional de Educação foi extinto em 1964, após o golpe militar, frustrando todas as expectativas de construção de uma nação democrática via educação e liberdade.

Quanto às orientações curriculares, a LDB foi mais flexível que as leis anteriores. A lei não previu nem mesmo as grandes linhas norteadoras para a composição da matriz curricular. Apenas dá algumas diretrizes gerais, que não dizem respeito apenas ao ensino primário, mas também ao ensino médio. Dentro do espírito da nova lei, de acordo com o parecer 77, aprovado em 15/6/1962, os programas deveriam ser deixados a critério do professor ou da escola de forma que fossem atendidas as peculiaridades e necessidades de cada região. A matriz curricular adotada nos estados e municípios nos quatro ou cinco anos era composta das seguintes disciplinas, além do ensino que era opcional:

1. Leitura e linguagem oral e escrita

2. Aritmética
3. Geografia e História do Brasil
4. Ciências
5. Desenho
6. Canto orfeônico
7. Educação Física.

Com a LDB/61, o ensino primário, praticamente, manteve a mesma organização anterior, não prevendo nem mesmo as linhas gerais para nortear a sua organização. Aponta apenas diretrizes gerais que não dizem respeito somente ao ensino primário, além da obrigatoriedade da educação física e da matrícula facultativa no ensino religioso. De modo geral o ensino centrou-se na escrita, leitura e cálculo, com adoção de uma metodologia tradicional. Werebe (1970, p. 87) diz que “a escola primária brasileira não tem nenhum objetivo formador”. Assim, o objetivo formador do ensino primário foi preterido ao ensino das técnicas elementares de ler, escrever e calcular. O que deveria ser meio para uma educação básica tornou-se fim em si mesmo.

3.2 LDB 5.692/71

Houve um momento, em meados dos anos 70, em que a formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental passou a ser feita também em nível superior; mas essa formação não era feita nas mesmas escolas das licenciaturas e sim nos cursos de pedagogia nas faculdades de educação. Com a reforma do ensino de segundo grau de 1971, o ensino normal, tal como existia antes, desapareceu. Também desapareceram os institutos de educação. O curso normal passou a constituir uma das habilitações do ensino de segundo grau, ou seja, a habilitação para o magistério.

Com a nova lei, a 5.692/71, foi prevista a formação de professores para o início da escolarização em diferentes níveis. Em nível de segundo grau, estabeleceram-se duas modalidades:

1. Com três anos de duração, habilitados para o magistério de primeiro grau, da 1ª a 4ª série;

2. Com quatro anos de duração, podendo ser o último ano, constituído por estudos adicionais aos três anos regulares de segundo grau, permitindo a docência de 1ª a 6ª série do primeiro grau.

Em nível de graduação de terceiro grau, três modalidades foram previstas:

1. Licenciatura de primeiro grau, obtida em cursos de curta duração, habilitando para o exercício do magistério de 1ª a 8ª séries do primeiro grau;
2. Estudos adicionais aos cursos de licenciatura curta, com mínimo de um ano de duração, habilitando para o primeiro grau e até a 2ª série do segundo grau;
3. Licenciatura plena, habilitando para o magistério de primeiro e segundo graus.

Com tudo isso, não foi afastada do sistema de ensino a figura do professor leigo, e, quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não basta para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

1. No ensino de primeiro grau, até a oitava série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da quarta série do segundo grau;
2. No ensino de primeiro grau, até a sexta série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da terceira série de segundo grau;
3. No ensino de segundo grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de primeiro grau (WEREBE, 1997, p.195).

Algumas concessões mais foram feitas para o caso de falta de professores, sendo permitido lecionarem:

1. No ensino de primeiro grau, até a terceira série, candidatos que hajam concluído a oitava série e venham a ser preparados em cursos intensivos;

2. No ensino de primeiro grau, até a quinta série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos conselhos de educação;
3. Nas demais séries do ensino de primeiro grau e no de segundo grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo CFE (Conselho Federal de Educação) e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo conselho (WEREBE, 1997, p. 195).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 rebaixou a Escola Normal ao nível de uma das habilitações do ensino médio. Na realidade, essa lei liquidou com a Escola Normal: foi um desastre para a formação específica do professor do curso primário. Assim, a já tradicional Escola Normal perdia o *status* de escola, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério. Desapareciam aí os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de pedagogia.

O fim da Escola Normal foi um dos maiores golpes contra o ensino no país. A reforma tecnicista foi responsável pelo esvaziamento, pela desmontagem, pela desestruturação, pela perda de identidade dos cursos que vieram substituir a Escola Normal. O próprio Ministério da Educação e Cultura faz uma autocrítica assumindo que, se antes de 1971 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais, em detrimento do conteúdo básico, geral e específico, hoje ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. Para o MEC o magistério continuava entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo em que abria mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário em Escolas Normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar, ou seja, a capacidade e ensinar a ler, escrever e calcular.

3.3 LDB 9.394/96

A ditadura militar produziu mais de 60 milhões de analfabetos numa população de 130 milhões de habitantes. A partir de 1985, após mais de vinte anos de ditadura, passamos a ter o primeiro governo civil, muito embora o primeiro presidente civil tenha sido eleito ainda com resquícios de autoritarismo, pelo voto indireto, por parte de um congresso que atravessara a ditadura a serviço dos militares. Grupos da sociedade civil vinham se fortalecendo e se mobilizando.

Em 1978, os professores intensificaram a mobilização em busca da recuperação de perdas salariais acumuladas ao longo do regime militar. É possível perceber uma preocupação com a melhoria do nível dos cursos de formação de professores de nível superior (pedagogia e licenciaturas) bem como do nível secundário. Nesse sentido, eram significativos os esforços da Secretaria da Educação do estado de São Paulo na reformulação da habilitação específica de 2º grau para o magistério com implantação, em todo o estado, de diversos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) a partir de 1988.

O debate, propriamente, pedagógico foi reativado pelas conferências Brasileiras de Educação, especialmente a de 1986, em Goiânia, em que os participantes redigiram uma carta, propondo mudanças no texto constitucional, no momento em que o Brasil se preparava para eleger seus representantes ao Congresso Constituinte.

Destacamos aqui alguns pontos importantes da nova Constituição do Brasil, promulgada em 1988:

- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- ensino fundamental obrigatório e gratuito;
- extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio;
- atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a 6 anos;
- valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público;

- a União aplicará anualmente nunca menos de 18%, e os estados, o distrito Federal e os municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos;
- a distribuição de recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório nos termos do plano nacional de educação;
- os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias confessionais ou filantrópicas desde que comprovem finalidade não lucrativa;
- a lei estabelecerá o plano nacional de educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à interação das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, produção humanística, científica e tecnológica do país.

A partir dessas linhas preconizadas pela Constituição se estabeleceu, então, as novas leis da educação, a LDB 9394/96, cujo texto aprovado foi resultado de oito anos de debates.

Principais características da LDB 9.394/96:

1. Art. 3 e 15: gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativas das unidades escolares;
2. Art. 4: Ensino Fundamental obrigatório e gratuito;
3. Art. 24: carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica;
4. Art. 26: prevê um núcleo comum para o currículo dos ensinos fundamental e médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais;
5. Art. 62: formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental formação com curso Normal do ensino médio;
6. Art. 64: formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação;

7. Art. 69: a união deve gastar no mínimo 18% e os estados e município no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público;
8. Art. 77: dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas;
9. Art. 87: prevê a criação do Plano Nacional de Educação.

Um grande avanço dessa última LDB em relação às anteriores está na exigência para a formação de professores da 1ª a 4ª série: sugerindo a melhoria da qualidade do ensino, por meio do aumento da formação prévia dos profissionais. Ao final da “década da educação” (2007) todos os docentes deverão ter formação em nível superior. Isto significa que se amplia a exigência de formação para o exercício da função docente em todo o Brasil.

Capítulo 4

Da Organização dos Cursos De Formação de Professores

Capítulo 4. Da Organização dos Cursos de Formação de Professores

4.1 Curso Normal

Até a reforma de 1971, os professores para as séries iniciais do antigo ensino primário, hoje ensino de primeiro grau, eram formados na escola normal de grau colegial, com a duração de três anos no mínimo, ou na escola normal de grau ginásial com a duração de quatro anos. Os institutos de educação ofereciam, além dos cursos normais de formação de professores primários, cursos de especialização para as normalistas: de Aperfeiçoamento, de Especialização em Educação Pré-primária e de Administradores Escolares.

Em seu início, a finalidade precípua do ensino normal era o de preparar corpo docente para o ensino primário, no entanto tal finalidade foi desviada. Assim, o ensino normal foi se “desprofissionalizando” (WEREBE, 1997, p. 192), atraindo uma clientela cada vez mais desinteressada pelo magistério.

Entre os fatores que contribuíram para mudança nos rumos dos objetivos da escola normal estão as incontáveis vantagens que esse ensino oferecia. Muito em função do seu currículo, era considerado, segundo Werebe (1997, p.192) “apropriado para a formação de ‘esposas e mães” e ainda conferia um diploma profissional que, numa eventualidade, poderia ser útil, funcionando com uma espécie de “seguro de vida” e ainda, abria a possibilidade de acesso ao ensino superior.

A primeira Escola Normal no Brasil foi criada em Niterói em 1835, sendo a primeira da América Latina e experimentou um desenvolvimento mais acelerado durante o período republicano. Em 1949, eram elas, ao todo, 540, espalhados por todo território nacional. Tal como o ensino primário, as escolas normais eram assunto dos Estados, ficando restritas as reformas até então efetuadas aos limites geográficos dos Estados que as promovessem.

Desse modo, a Lei orgânica do Ensino Normal (1946), assim como a Lei Orgânica do Ensino Primário, centralizou as diretrizes, embora defendesse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação

desse ramo de ensino em todo território nacional. O Decreto Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946 oficializou como finalidade do ensino normal o seguinte:

1. Prover a formação de pessoal docente necessário às escolas primárias;
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (ROMANELLI, 1978, p. 164).

O ensino normal ficou subdividido, a partir do decreto 8530, em dois níveis: no **1º Ciclo** tinha-se o curso de formação de regentes de ensino primário, com a duração quatro anos, e funcionava em escolas chamadas **Escolas Normais Regionais**; no **2º Ciclo** tinha-se o curso de formação de professor primário, com a duração de 3 anos, que funcionava em estabelecimentos chamados **Escolas Normais**. Além das Escolas Normais Regionais e das Escolas Normais, foram criados os Institutos de Educação, que passaram a funcionar com os cursos citados. Também funcionavam anexos o Jardim da Infância, a Escola Primária e os cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares.

Segundo nos afirma Romanelli (1978, p. 164), no currículo determinado pelo artigo 7º do decreto 8530/46, as disciplinas das Escolas Normais Regionais estavam assim distribuídas:

1ª Série	1. Português; 2. Matemática; 3. Geografia Geral; 4. Ciências Naturais; 5. Educação Física; 6. Desenho e Caligrafia; 7. Canto Orfeônico; 8. Trabalhos Manuais.
2ª Série	1. Português; 2. Matemática; 3. Geografia do Brasil; 4. Ciências Naturais; 5. Educação Física; 6. Desenho e Caligrafia; 7. Canto Orfeônico; 8. Trabalhos Manuais.
3ª Série	1. Português; 2. Matemática; 3. História Geral; 4. Anatomia e Fisiologia Humanas; 5. Educação Física; 6. Desenho e Caligrafia; 7. Canto Orfeônico; 8. Trabalhos Manuais.
4ª Série	1. Português; 2. História do Brasil; 3. Higiene, 4. Educação Física; 5. Desenho e Caligrafia; 6. Canto Orfeônico; 7. Psicologia e Pedagogia; 8. Didática e Prática do Ensino.

Romanelli (1978, p. 164) observa que as matérias de cultura geral predominam sobre as de formação profissional. Como se tratava de um curso

profissionalizante era de se esperar mais cuidado com as disciplinas de formação especial.

Já o curso normal de 2º Ciclo possuía um currículo um pouco mais diversificado e especializado:

1ª Série	1. Português; 2. Matemática; 3. Física e Química; 4. Anatomia e Fisiologia Humanas; 5. Música e Canto Orfeônico; 6. Desenho e Artes Aplicadas; 7. Educação Física, Recreação e Jogos.
2ª Série	1. Música e Canto Orfeônico; 2. Desenho e Artes Aplicadas; 3. Educação Física, Recreação e Jogos; 4. Biologia Educacional; 5. Psicologia Educacional, Higiene, Educação Sanitária, Puericultura; 6. Metodologia do Ensino Primário.
3ª Série	1. Música e Canto Orfeônico; 2. Desenho e Artes Aplicadas; 3. Educação Física, Recreação e Jogos; 4. Psicologia Educacional; 5. Higiene, Educação Sanitária, Puericultura; 6. Metodologia do Ensino Primário; 7. Sociologia Educacional; 8. História e Filosofia da Educação; 9. Prática do Ensino.

É interessante observar que, apesar de estruturas diferentes, a formação desses dois níveis de professores era a mesma em sua essência. Apesar de um ser *regente de classe* e o outro *professor primário*, ambos exerciam a mesma função: professor primário. Cabe ressaltar que a formação oferecida é inteiramente voltada apenas à formação de professores transmissores de informação.

Hoje, com as novas diretrizes da educação nacional, o curso de Magistério, ou Normal de nível médio foi extinto e a formação do professor para as séries iniciais da educação básica voltou a ser feita nos cursos de Pedagogia uma vez que o artigo 87, § 4º das disposições transitórias da LDB afirma que “Até o fim da década de educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. A “década da educação” teve seu início um ano após a promulgação da LDB 9.394/96, em 1997, e o prazo expirou, agora, em 2007.

4.2 Curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia foi criado, no Brasil, por meio do Decreto-Lei nº 1.190 de 1939. A finalidade do curso era suprir a necessidade de professores para a escola secundária, formando bacharéis e licenciados, sendo que o bacharel formava-se nos três anos do curso e com a complementação do curso de didática recebia o diploma de licenciado. Caso optasse por ficar apenas com o grau de bacharel, o pedagogo poderia desempenhar a função de técnico da educação. Já com a formação para a licenciatura poderia trabalhar como docente no curso normal.

Em 1969, o curso foi reestruturado e a nova concepção foi definida pelo Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE). Em lugar do Bacharelado e da Licenciatura, foram criadas as habilitações, cumprindo o que determinava a Lei nº 5540/68 da Reforma Universitária. Dentro dessa nova concepção, o curso deveria formar especialistas em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar), mas continuaria oferecendo a licenciatura para o ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, com a possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental.

De acordo com o Parecer CFE nº 252/69, o curso de Pedagogia que tinha por finalidade preparar profissionais para o setor da educação, deveria ter uma parte comum e outra diversificada. A primeira constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional da área e a segunda, já propriamente profissionalizante, correspondendo às necessidades pedagógicas mencionadas na Lei nº 5.540/68, das quais trataremos quando da análise dos documentos elencados no trabalho.

Capítulo 5

Análise dos Documentos

Capítulo 5. Análise dos Documentos

Para que se possam conhecer os caminhos trilhados pelos documentos já devidamente selecionados e ordenados cronologicamente, e para que se possam desvendar as mudanças ocorridas ao longo do século XX, esta análise basear-se-á nos documentos abaixo elencados divididos em três fases:

1. Ainda uma escola para poucos

- a) Exposição de Motivos do Ministro Capanema
- b) Decreto-Lei 4.244/42
- c) Decreto-Lei 8.530/46

2. Tentativa de democratização do ensino e o ensino para o trabalho

- a) Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61
- b) Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71

3. Educação para todos: proposta de mudança de paradigma

- a) Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96
- b) Parâmetros Curriculares Nacionais
- c) Organização Curricular do Curso de Pedagogia

Salienta-se que, até aqui, este trabalho percorreu passos investigativos no sentido da seleção e da ordenação do *corpus*. Além disso, foi traçado o clima de opinião dos períodos 1940-2000, ou seja, foi reconstruído o contexto em que as leis foram elaboradas. Nessa fase, pretende-se relacionar documentos e contexto no sentido de estabelecer permanências e mudanças no foco educacional.

Além disso, por meio de *categorias*, tecer-se-ão considerações para desvendar como as propostas dos governos dos três períodos, no tocante ao ensino Normal e ao curso superior de Pedagogia, lidaram com a formação do professor primário, hoje professor do Ensino Fundamental nível I. São Elas:

Categoria 1: A Estrutura do Documento e sua Articulação Metodológica.

Categoria 2: As Políticas de Língua de cunho Patriótico Adotadas no e para o País.

Categoria 3: As Teorias Lingüístico-Gramaticais encontradas na Base dos Documentos denominados Grades Curriculares.

A partir da elaboração das *categorias* fixadas para análise, passa-se a reconstruir e a analisar os documentos referentes às três fases.

5.1 Fase 1 – Ainda uma escola para poucos

Nessa fase, década de 40, muitos documentos foram criados e sancionados para o setor educativo. Os documentos selecionados, ocorreram entre os anos 42-46, sob a égide dos governos de Getúlio Vargas (1930-45) e de Eurico Gaspar Dutra (1946-50).

Nesse momento de guerra e pós-guerra, o país também pretendeu se estruturar frente aos novos caminhos que ele e o mundo trilhavam, assim, a análise desses três documentos levará em conta esse contexto, sem o qual não se teria a dimensão do propósito de sua elaboração.

Sendo assim, passa-se à análise.

5.1.1 Categoria 1: A estrutura do Documento e sua Orientação Metodológica

5.1.1.1 Documento 1: Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário

Esse documento estrutura-se em 4 itens. O 1º (item I), o 2º (item II) contendo seis subtítulos:

- concepção do ensino secundário;
- divisão em dois ciclos;
- o estudo da língua, da história e da geografia pátrias;
- o Grego e o Latim;
- o ensino da s línguas estrangeiras;
- o estudo das ciências.

O item III e o item IV sem quaisquer subtítulos.

Todos os outros itens tratavam da educação nacional, justificando ao senhor Presidente da República, os motivos que o levaram a submeter a sua consideração a respeito da Lei Orgânica do Ensino Secundário.

Sabe-se que, ao fazer uma carta-exposição de motivos, o autor visa a justificar e a persuadir o presidente em relação ao texto do Decreto-lei 4.244.

Pouca referência é feita ao ensino primário. No item II, **Concepção do Ensino Secundário**, Capanema faz referência ao Ensino Primário em alguns trechos: “A reforma... espécie de educação.” “O ensino primário... para com a pátria.” “Por outro lado... secundário.”

Nesses trechos, o Ministro diferencia as competências de cada ciclo. Para o primário, evidencia que se insere na formação da personalidade do adolescente, adaptando o ser humano às exigências da sociedade, socializá-lo, constitui finalidade de toda espécie de educação, logo o ensino primário encaixa-se plenamente nessa premissa.

A partir dessas poucas considerações ao ensino primário, Capanema passa a considerar as nuances organizativas do ensino Secundário (Ginásio em 4 anos e Clássico ou Científico em 3 anos).

5.1.1.2 Documento 2: Lei 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário)

Organiza-se esse Decreto-Lei em 8 títulos, a saber:

Título I: Das bases de organização do ensino secundário

- Capítulo I – Das finalidades do ensino secundário (contém 3 artigos).
- Capítulo II – Dos ciclos e dos cursos (contém 3 artigos).
- Capítulo III – Dos tipos de estabelecimento de ensino secundário (contém 8 artigos).
- Capítulo IV – Da ligação do ensino secundário com outras modalidades de ensino (contém 1 artigo).

Título II – Da estrutura do ensino secundário

- Capítulo I – Do curso ginásial

Art. 10. O curso ginásial abrangerá o ensino das seguintes disciplinas: **I. Línguas:** 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. **II. Ciências:** 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História geral. 8) História do Brasil. 9) Geografia geral. 10)

Geografia do Brasil. **III. Artes:** 11) Trabalhos manuais. 12) Desenho. 13) Canto orfeônico.

Art. 11. As disciplinas indicadas no artigo anterior terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Quarta série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Desde a década de 40, o país tenta, mais efetivamente, encontrar caminhos para sistematizar a educação nacional de modo a sanar as dificuldades encontradas desde a colonização.

O Decreto-Lei 4.244/42, proposto por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e da Saúde Pública, como já foi apresentado, não promove mudança no paradigma educacional brasileiro, no entanto organiza o ensino secundário de forma a continuar privilegiando a elite somente, deixando de lado um grande contingente de crianças e adolescentes sem uma escola que possibilitasse chegar ao ensino superior.

Nesse primeiro momento investigativo, os dois documentos que foram selecionados para a análise, como o decreto de Capanema (4.244/42) e o Decreto-Lei 8.530/46 que propõe a grade curricular para o Curso Normal, são importantes na medida em que o primeiro “arruma” o ensino secundário e o segundo “arruma” o ensino Normal, sob cujo foco direcionamos este estudo também.

É necessário salientar que o ensino primário – um dos objetos deste estudo, já que esse curso dependia totalmente de o país ter um curso específico de formação de professores especializados para esse fim – está relegado a um segundo plano. No “Capítulo I, Das finalidades do Ensino Secundário, em seu Artigo 1º - o ensino secundário tem as seguintes finalidades: 1 – Formar, em prosseguimento à obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. 2 – Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. 3 – Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.”

Ainda que se mencione a “obra educativa do ensino primário”, não é esse ensino objeto de projeto, reformas e de disponibilidade de verbas específicas para que ele ocorra de maneira sistemática. Não há, ainda, necessidade de uma escola democrática e abrangente, ainda que Capanema explique que, no ano de 1942, o Brasil contava com quase oitocentas escolas, fato que não abrangia a totalidade da necessidade das crianças e adolescentes em idade escolar ainda que já representasse um avanço.

5.1.1.3 Documento 3: Decreto-Lei 8.530/46, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal)

Esse documento compõe-se de 6 títulos e 57 artigos e é assinada por José Linhares e Raul Leitão da Cunha.

Em seu Título I, Capítulo I (Das finalidades do Ensino Normal), Artigo 1º, O Ensino Normal, ramo do ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância.

Em seu Capítulo II (Dos ciclos do Ensino Normal), Artigo 2º, O Ensino Normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores, em três anos. Artigo 3º: Compreenderá o Ensino Normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.

Interessante ressaltar do Capítulo IV (Dos programas e da Orientação Geral do Ensino) o Artigo 14, item c:

Nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário. seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo dos programas, quando necessário: d) a prática de ensino será, feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos

de todo o curso; e) as aulas de desenho e artes aplicadas, música e canto, e educação física, recreação e jogos, na última série de cada curso compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas, no grau primário.

No ingresso do aluno ao Curso Normal, a Lei 8.530, além de outras exigências colocou como imprescindível a habilitação nos exames de admissão e, ainda, ser menor de 25 anos, exigência esta que impediu os professores leigos de se habilitarem para o exercício da sua profissão. Esse fato veio dar continuidade ao secular problema de formação do professor primário.

No Título IV, Capítulo IV (Das escolas anexas aos estabelecimentos de Ensino Normal), Artigo 47: “Todos os estabelecimentos de estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino”.

§ 1º Cada curso normal regional deverá manter, pelo menos, duas escolas primárias isolada.

§ 2º Cada escola normal manterá um grupo escolar.

§ 3º Cada instituto de educação manterá um grupo escolar e um jardim de infância.

E no art. 48:

Além das escolas primárias referidas no artigo anterior, cada escola normal e cada instituto de educação deverá manter um ginásio, sob regime de reconhecimento oficial.

No Capítulo V, o art. 49 reza que:

A constituição do corpo docente em cada estabelecimento de ensino normal, far-se-á com observância dos seguintes preceitos: alínea 1. Deverão os professores do ensino normal receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.

Dentro da perspectiva desses aspectos da lei, o aluno/candidato ao magistério não só receberia boa formação teórica, como também seria viabilizada para ele a possibilidade de pôr em prática, a título de estágio, toda a carga de conhecimento recebida.

Tendo em vista a análise desses três documentos importantes dessa fase 1, esclarece-se que, nessa época, estava o Governo brasileiro envolvido nos problemas externos e enxergava o Brasil como um grande foco para os nazistas aqui estabelecerem-se, haja vista o grande contingente de imigrantes alemães aqui estabelecidos, principalmente no sudeste e no sul do país, mantendo escolas em sua língua natal, formando verdadeiros guetos independentes, não obedecendo aos critérios educacionais brasileiros, já que a língua portuguesa, assim como os livros didáticos aqui adotados não eram sequer mencionados nessas escolas. Esse fato faz o Governo tomar medidas que visavam a proibir o ensino, em qualquer escola brasileira, em língua que não fosse a portuguesa.

Nesses três documentos, assevera-se o espírito de organização metodológica aos diretores de escola e aos professores, numa missão de levar adiante o ensino secundário. Passa-se agora, ao estudo dos documentos frente à *Categoria 2*.

5.1.2 Categoria 2: As políticas de língua adotadas no e para o país

5.1.2.1 Documento 1: Exposição de Motivos do Ministro Gustavo Capanema para a Lei Orgânica do Ensino Secundário

Esse documento data de 1º de abril de 1942, da cidade do Rio de Janeiro, sede do governo de Vargas.

Vargas está há 12 anos no poder. Sua ditadura está chegando ao fim (1945). Capanema propõe uma lei que se coloca em conformidade com a política de língua adotada nessa época de guerra (1939-45). A lei é de 1942, momento, ainda, de vitórias do Eixo.

Nesse momento, a formação da consciência patriótica, segundo o autor, no item “Concepção do Ensino Secundário” é de fundamental importância: “[...] Neles (nos adolescentes) acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”. Mais adiante, no nono parágrafo:

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da

nação, dos homens portadores das competências e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanham, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino.

Nota-se a política de língua que subjaz a esse trecho, no sentido de ser a Pátria o bem maior e a Língua Portuguesa seria o veículo dessa conduta. Em tempos de guerra, o processo de nacionalização é bem mais acirrado que em tempos de paz. A nacionalização, num país-continente, na época, foi uma atitude necessária para se manter o *status quo*. O Decreto-Lei 406 de 4 de maio de 1938, conhecido como “Lei da Nacionalização”, exige o ensino em língua nacional, proíbe a circulação de revistas e livros em língua estrangeira e decreta o fechamento das escolas estrangeiras no país, fato já mencionado anteriormente.

No item “Divisão em dois ciclos” o documento trata de uma outra vantagem dessa da limitação do curso ginasial em quatro anos:

É a possibilidade de uma conveniente articulação do primeiro ciclo de todos os ramos especiais do ensino de segundo grau, isto é, com o *normal* (grifo nosso), servindo de base a essas categorias de ensinos, o que ocorrerá para maior utilização e democratização do ensino secundário, que assim não terá, como finalidade preparatória, apenas conduzir ao ensino superior.

Nesse trecho fica clara a intenção do autor (Capanema) de colocar como política educacional e de língua a opção do curso **Normal** como alternativa para quem não tem como meta o ensino superior. Ainda que a lei em questão não trate, efetivamente desse ramo do ensino secundário, nota-se que seu mentor, Capanema, já se sensibiliza com o fato de o professor primário necessitar de sólida formação. Essa Política educacional, em tempos de guerra, avança no sentido de ter, no mestre, o vínculo de comunicação, o elo entre “pátria” e a criança recebedora de formação e de informação. Já se fazia hora de repensar

sobre a formação de um professor que desse conta da criança antes de ela fazer o exame de admissão. Capanema via, na criança, o futuro homem de mando do Brasil e investir nela foi uma de suas preocupações.

Saliente-se que a moral sólida e rígida, os bons exemplos dados pelos mestres e o culto à pátria têm, nesse momento, uma ênfase nunca antes observada.

Com referência à disciplina **Educação Moral e Cívica**, (item III), Capanema reforça a política de reforço do caráter patriota. No trecho, "... desenvolver nos alunos uma justa compreensão de vida e da pátria e fazê-los desde cedo em todas as atividades e circunstâncias da vida escolar, efetivamente viver com dignidade e fervor patriótico", percebe-se que a vida do estudante deveria estar ligada à vida da nação, afinal a lei previa que os currículos do ensino secundário deveriam prover as individualidades responsáveis e dirigentes (ensino para a elite, para poucos), as individualidades esclarecidas de sua missão social e patriótica e torná-las (as individualidades) capazes de cumpri-la.

5.1.2.2 Documento 2: Decreto-Lei 4.244/42

Quanto à *categoria 2*, podemos afirmar que essa lei encontra-se intimamente ligada ao ideal do ensino secundário, ou seja, ensino para uma elite pensante, crítica e preparada para os cargos de *mando*. É possível comprovar isso quando se analisam os capítulos V e VI.

Observe-se:

No Capítulo V, artigo 32 – b está escrito que o candidato à matrícula na primeira série do curso ginasial deve "ter recebido satisfatória instrução primária"; e c – "ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários".

No Capítulo VI, Art. 34, tem-se que,

Os exames de admissão poderão ser realizados em duas épocas, uma em dezembro e outra em fevereiro.

§ 1º O candidato a exames de admissão deverá fazer, na inscrição, prova das condições estabelecidas pelo art. 31, e pelas duas primeiras alíneas do art. 32, desta lei.

§ 2º Poderão inscrever-se aos exames de admissão de segunda época os candidatos que, em primeira época, os não tiverem prestado ou neles não tenham sido aprovados.

§ 3º O candidato não aprovado em exames de admissão num estabelecimento de ensino secundário não poderá repeti-lo em outro, na mesma época.

Nota-se que o exame de admissão ao ginásio (principalmente), era um curso/exame institucionalizado. Ainda que se solicita/exige “satisfatória instrução primária”, isso só era medido por meio do exame de admissão. A *Categoria 2* encaixa-se perfeitamente nesse perfil do aluno do curso secundário: aluno com aptidão intelectual para os estudos secundários”, que, reafirmando, só seria constatado via exame de admissão (português, matemática, conhecimento gerais). A situação não se estendia a todos os jovens uma vez que a escola era objeto de ascensão social para poucos, em outras palavras, o sentimento patriótico veiculado pelas disciplinas que compunham o currículo dessa lei, tinha o endereço certo: os jovens das classe privilegiadas, que, futuramente, ocupariam cargos de mando no país. A eles, nada mais justo que preparar-lhes as mentes no sentido de corroborar a política educacional e de língua do momento.

Nota-se, ainda, que o aluno/candidato tinha duas chances de se submeter aos exames de admissão: uma em dezembro, outra em fevereiro, sempre no mesmo estabelecimento.

No Título V, Capítulo V (Dos professores), há uma determinação, na lei, que aborda a formação do professor/candidato ao exercício do magistério:

Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição, que se fará mediante prova de habilitação, no competente registro ministério da Educação (Art. 79 alínea 3).

Nesse artigo, fica claro que a Lei 4.244/42 não trata eficazmente do curso Normal, já que o mesmo não faz parte da dupla Clássico/Científico; no entanto, salvaguarda-se a qualidade do candidato/professor do magistério, mediante prova (exame) de habilitação.

Infere-se que, embora fosse um curso não configurado às elites – com acesso ao ensino superior – o Normal (para mulheres quase em excelência)

deveria preparar bem, e isso é um fato que, indiretamente, se pode remeter às políticas patrióticas vigente, já que seria obrigação desse mestre “dar elementos essenciais da educação patriótica”, indo ao encontro dos ideais nacionalistas, sendo o professor veículo dessas idéias e ideais.

5.1.2.3 Documento 3: Decreto-Lei 8.530/46 (*Lei Orgânica do Ensino Normal*)

Essa lei era perpassada por uma suposição de um ensino igual para todos. O Ensino Normal, constituído como curso de formação profissional, no nível secundário, pretendeu dar uniformidade à formação de professores em todo território nacional, centralizando as diretrizes, estabelecendo os mesmos princípios e normas, abrangendo um regime de estudo, conteúdos programáticos, métodos e processos didáticos. Essa pretensa uniformização, embora entrando em vigor num momento de retomada da democracia, caminhava na direção oposta, pois impunha uma centralização e uma subordinação dos Estados à União, o que, de certa forma, impedia qualquer tentativa de autonomia dos educadores.

O documento Decreto-Lei 8.530/46, Lei Orgânica do Ensino Normal, foi elaborado sob a proposta pedagógica orientada por filólogos que enxergam a língua-padrão como dever da escola, da família e da nação. A escola é “trampolim”, é escada que conduz ao topo. Sem ela, não há como chegar ao ensino superior – meta de uma minoria. Os futuros professores recebiam formação e informação de cunho patriótico, já que a eles caberia a tarefa/missão de formar, mais que informar a criança, preparando-a para o exame de admissão.

Dessa forma, frente a essa segunda categoria, acrescenta-se que o amor à pátria era dever de todos – do Estado, da Família e da Escola. Passa-se, agora à análise dos documentos frente à *Categoria 3*.

5.1.3 Categoria 3: Teorias Lingüístico-gramaticais Encontradas na Base dos Documentos Denominados “Grades Curriculares”

Pode-se dizer que os três documentos **Exposição de motivos, Lei 4.244/42 e Lei 8.530/46**, frente a essa **categoria**, estão sob a mesma filosofia de ensino, ou seja, a mesma proposta pedagógica orientada pelos **filólogos** que enxergam a língua-padrão como dever da escola, da família e da nação.

Nesse sentido, a escola, como instituição, orienta o ensino de língua materna de maneira a privilegiar tão somente o estudo da frase morfológica e sintaticamente, já que o estudo do texto só vai aparecer nas décadas posteriores. O *estruturalismo*, então, está presente em todos os documentos da época. Isso ocorre, ainda, nos livros didáticos e nas estratégias de aula oferecidas ao professor. Não se deve esquecer de que a escola desse período era para poucos e não poderia se abrir para toda a população e isso era uma política de educação e de língua que vinha desde os séculos anteriores.

5.2 Fase 2. Tentativa de Democratização do Ensino e o Ensino para o Trabalho

Na análise dos documentos pertencentes a essa fase (décadas de 60 e de 70), após contextualização desse momento histórico, percebe-se que o início da década de 60 é marcado por insatisfações político-sociais e educacionais, já que o país ainda se encontrava sob a égide do Decreto-Lei 4.244/42 e suas portarias reguladoras, lembrando que esse decreto-lei já nasceu fora do tempo, com postulados retrógrados frente ao que se esperava em termos de educação nacional por esse tempo. Foram 19 anos de defasagem educacional, e 13 anos de gestão dessa primeira LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que já nasceu defasada e ineficiente. Passa-se, então, à análise.

5.2.1 Categoria 1. A Estrutura do Documento e sua Articulação Metodológica

5.2.1.1 Documento 1: Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61

Nascida aos 20 de dezembro de 1961, sob o governo de João Goulart, essa lei vem, pela primeira vez, "inspirada nos ideais de liberdade e nos ideais de solidariedade" (Art. 1º do Título I), instituir que "a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola" (Art. II do Título II).

A lei em questão está assim estruturada: 13 títulos e 120 artigos. Pretende propor um ensino secundário assegurado a todos os estudantes e unidade escola. Para isso, o governo reconhece estabelecimentos privados reconhecidos e oficiais, como iguais, garantindo aos estudantes a validade dos certificados e dos diplomas expedidos.

É a primeira vez que a escola particular tem igual condição em relação à oficial, desde que o Ministério da Educação e Cultura inspecione e outorgue autorização a aqueles de pleno funcionamento.

A partir da referida lei, a escola secundária fica assim dividida:

- Ensino primário – 4 anos
- Ensino secundário (Ginasial) – 4 anos
- Ensino médio (Clássico/Científico) – 3 anos

Somente alguns itens são mudados em relação à Lei Capanema. Tem-se aí uma tentativa de democratização do ensino secundário. Nessa lei, fica estabelecida a gratuidade dos 7 aos 14 anos, não estipulando oito anos de escola, fato que cria ambigüidade na interpretação: o aluno pode cursar dos 7 os 14, escolhendo a data do início? ou pode permanecer por 8 anos na escola?

A lei, no Título VI, Cap. II, Art. 30, estipula, ou melhor, obriga o pai/responsável a matricular seu filho em algum estabelecimento de ensino primário, ou mesmo a provar que está ministrando ao filho educação no lar. Isso era exigido do pai que quisesse exercer função pública, ocupar emprego em sociedade de economia mista, ou mesmo em empresa concessionária de serviço público. Isso assegurava ao Estado a formação primária das crianças. Continua o sistema de exame de admissão ao ginásio.

Essa lei, de 11 de agosto de 1971, assinada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, organiza-se em 8 capítulos e 88 artigos. É, portanto, mais sucinta que a anterior, mas revoga os artigos de nº 18, 21, 23-29, 31-65, 92-95, 97-99, 101-103, 105, 109, 110, 113 e 116 da Lei 4.024/61; destina-se a regulamentar o ensino de 1º e 2º graus.

Houve alterações importantes a partir do Título VI a respeito da educação no Curso Primário. Previa que o ensino ginásial deixasse de ser ensino médio e fosse incorporado ao primário, fazendo um todo de 8 anos, denominado 1º grau; a obrigatoriedade desse ensino ser ministrado em língua nacional e em 8 anos seqüenciais; a obrigatoriedade para todas as crianças e jovens em idade escolar dos 7 aos 14 anos. Por essa lei, caberia aos municípios fazerem levantamentos para detectar o número de crianças em idade escolar.

É possível perceber nessa lei uma mudança no conceito de Língua, art. 4º § 2º, agora vista como instrumento de comunicação, norteador todos os projetos municipais e estaduais dessa década: “no ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. Outra mudança: previa a respeito das diferenças regionais, e, além disso, a iniciação ao trabalho a partir da 7ª série do 1º grau, para posterior habilitação no 2º grau.

A lei 5.692/71 tornou obrigatória a inclusão nos currículos plenos das disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Educação Física e Programas de Saúde, visando *educação e segurança*, na formação de um “cidadão consciente”.

Todas as mudanças foram sugeridas frente ao crucial momento de uma Ditadura Militar, procurando concentrar-se na preparação do estudante, ao longo de 11 anos, para o trabalho, ou seja, para a formação de profissionais que atendessem às necessidades urgentes do país quanto à mão-de-obra especializada para um mercado em expansão, orientando as políticas educacionais para a profissionalização. Na visão da Lei, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho, pois o regime militar acreditava que a profissionalização faria crescer os salários, diminuindo as injustiças sociais, estabelecendo assim, uma relação *capital/trabalho* no ensino médio, tirando o aluno da perspectiva de ensino superior, colocando-o no mercado de trabalho como força produtiva.

Diante das dificuldades para uma implantação efetiva do ensino profissionalizante, a partir de 1981 o Conselho Federal da Educação e promulga a Lei 7.044 que revoga a obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau, e a “qualificação para o trabalho”, visada pela Lei 5.692/71 (art. 1º), foi substituída pela “**preparação para o trabalho**” (grifo nosso) no art. 1º da Lei 7.044/82, e assim definida no art. 4º, § 1º e 2º segundo Zotti (2004):

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidade e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º - A *preparação para o trabalho* (grifo nosso), como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º - A *preparação para o trabalho* (grifo nosso), no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (p. 193-194).

Na tentativa de democratização do ensino, o governo abriu a possibilidade de expansão do território além da escola/prédio, permitindo:

Art. 3º Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum na mesma localidade:

- a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;
- b) a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos entre si ou com as outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros;
- c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos.

E ainda no parágrafo 4º:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidade e possibilidades concretas, às

peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

É o próprio Ministro Jarbas Passarinho que justifica tal tentativa em sua “Exposição de Motivos”, como sendo essa única possibilidade inserção de todo e qualquer indivíduo na vida nacional:

[...] Proporcioná-la assim melhor a um número cada vez maior de brasileiros – e a todos num estágio básico de estudos comuns, que se amplia – como requisito para a sua verdadeira inserção na comunidade nacional.

5.2.2 Categoria 2. As políticas de Língua de Cunho Patriótico Adotadas no e para o País

5.2.2.1 Documento 1: Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61

A Lei 4.024/61 encontra-se em conformidade com as políticas de língua e educacionais que norteavam o final da década de 50 e ainda toda a década seguinte. O país estava em fase de implantação da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), ocorrida em 1959, cujo teor alterava o modelo tradicional de Gramática Normativa.

Imagine-se que o professor, a partir dessa data, teve de re-aprender as novas nomenclaturas para ensinar aos alunos sob a nova regra. Também as editoras tiveram de se adaptar ao novo modelo, símbolo da nacionalização da gramática.

Com a vigência dessa lei, passa vigorar o ensino apenas na língua nacional de acordo com o art. 27: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional”, pois dentro do “espírito” da lei estava o sentimento de “fortalecimento da unidade nacional”. Em tempos de ditadura, a Língua é, sem dúvida, instrumento de união e de domínio.

5.2.2.2 Documento 2: Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71

Essa lei traz uma nova concepção para a abordagem da Língua Portuguesa. Desde leis anteriores, havia a obrigatoriedade do ensino totalmente na língua nacional, fato que continua nessa nova lei, no entanto agora a língua passa a ser instrumento de comunicação e forma de expressão da cultura do povo. Segundo o 2º§ do art. 4º: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

Em consonância com os objetivos do Estado para a Educação, a língua-instrumento de comunicação, passa a ser fator preponderante na formação profissional do educando.

Não mais havia a necessidade de se ensinar frente aos padrões europeus, principalmente, os de Portugal. O Brasil adotou (na lei) uma política de ensino de língua, respeitando as diversidades do país (vários brasis dentro do Brasil). Na prática, não houve adequação da realidade aos desígnios da lei, por motivos sociais, políticos, econômicos e culturais.

5.2.3 Categoria 3. As Teorias Lingüístico-Gramaticais Encontradas na Base dos Documentos

Em relação à *Categoria 3*, os dois documentos (**Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 e Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71**) serão analisados em conjunto já que nessas três décadas (60-90), as políticas de língua estavam voltadas para as teorias de texto, deixando de lado o estudo da frase (visão estruturalista). Nos Estados Unidos e na Europa Ocidental, os estudos do textos estavam em franco andamento, mas no Brasil, eram, ainda, embrionários. Claro está que nem sempre isso ocorreu de forma ordenada e sistemática, mesmo porque nem todos os mestres estavam preparados para a observação dessas novas perspectivas em que a Gramática passa a ser vista como mais um instrumento de auxílio, mas não mais o único. Dessa forma, professores deveriam ser formados para mostrarem aos alunos da escola secundária – nos cursos Fundamental e Médio – as novas tendências visando ao estudo do texto.

É sabido que nem todas as escolas, aliás, pouquíssimas, conseguiram enxergar essa mudança: os meios de comunicação começaram adentrar o

espaço das escolas, a língua portuguesa deixa de ser disciplina separada e com poder de eliminação/reprovação, fato que vai diluir sua importância frente ao ensino efetivo da língua: agora vista apenas como instrumento de comunicação e não do bem falar e do bem escrever. Assim ela deixa de ser vista como via de acesso ou trampolim e passa a ser um mero instrumento de se fazer entender.

5.3 Fase 3. Educação Para Todos: Proposta de Mudança de Paradigma

Nessa fase, década de 90, anos 2000, alguns documentos sobressaíram-se por sua importância no setor educativo. Seleccionamos dois deles: a LDB 9.394/96 e a Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), dos quais trataremos mais adiante.

Nesse período, o Presidente de República, Fernando Henrique Cardoso e seu Ministro da Educação Dr. Paulo Renato de Souza, reuniram-se em torno de um objetivo bem específico, que era o de transformar o ensino brasileiro, estendendo-o a um número maior de estudantes, com a ambição de colocar na escola fundamental 95% dos jovens em idade escolar.

Para isso, foi sancionada uma LDB cuja meta era democratizar e mudar radicalmente o sistema de avaliação, levando em conta e respeitando o “tempo individual do aluno” para aprender, suspendendo o ato da reprovação anual e cedendo a pressões externas, como as exercidas pelo Fundo Monetário Internacional.

Procuraremos basear a análise desse documento no contexto e nas teorias lingüísticas vigentes. Isso posto, passa-se à análise de tais documentos.

5.3.1 Categoria 1. A Estrutura do Documento e sua Articulação Metodológica

5.3.1.1 Documento 1: Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96

Essa lei foi sancionada em 24 de dezembro de 1996, sob o governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso. Dividida em 5 capítulos e 9 títulos, com um total de 92 artigos, a lei inicia-se pela conceituação da educação, estabelecendo em seu Art. 1º a educação como sendo um “processo” que acontece em todas as esferas sociais:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Segundo Pereira e Teixeira (2007)

A adoção desse conceito abrangente de educação, englobando a plenitude da vida cultural, torna-se relevante pelos seus possíveis reflexos na escolaridade básica, considerada não na perspectiva formal, mas no sentido substantivo (p. 88).

Ressalte-se que, apesar de definir educação dentro de um contexto mais amplo, a LDB trata especificamente da *educação escolar*, diretamente ligada ao mundo do trabalho e à prática social.

Do art. 2º até o 7º tem-se a colocação dos Princípios e Fins da educação nacional; nos arts. 8º ao 20º, a descrição da sua organização. Seus níveis e modalidades são definidos nos arts. 21 ao 60, sendo eles: educação básica (que inclui a educação infantil), ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e a educação profissional, educação superior e educação especial. Aborda nos arts. 61 a 67 a condição dos profissionais da educação e estabelece a procedência e os critérios de uso dos recursos financeiros alocados para a educação (arts. 68-77) e estipula as disposições gerais e as transitórias para a aplicação da lei.

Pode-se dizer que essa Lei difere da 5.692/71 e da 7.044/82 quando não prevê a qualificação/preparação para o trabalho, mas em seu art. 1º § 2º estabelece os princípios da “valorização da experiência extra-escolar” e da “vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, o que possibilita uma visão menos tecnicista da formação dos jovens e uma maior

clareza das relações da educação com o mundo do trabalho. É a função social da educação assegurando a todos um ensino de qualidade

5.3.1.2 Documento 2: *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*

Os PCN expressam com um dos seus objetivos a orientação de professores e educadores no sentido de passarem para o cotidiano escolar as diretrizes da *educação para a cidadania*, somados à função de articular vivências e conhecimentos num currículo escolar exeqüível e coerente.

Assim sendo, na sua estrutura, tem-se uma primeira parte com a *caracterização da área de Língua Portuguesa*, apresentando a *linguagem* como possibilidade de participação social por meio da atividade discursiva; a relação *aprender/ensinar* Língua Portuguesa na escola, lançando um olhar sobre *que fala e que escrita cabem à escola ensinar*. Ainda dentro dessa primeira parte, o documento traça os objetivos gerais e os conteúdos presentes no ensino fundamental, e mais, os critérios de avaliação.

Na segunda parte, têm-se os objetivos do ensino/aprendizagem e os conteúdos de Língua Portuguesa mais especificamente para o primeiro e para o segundo ciclos do ensino fundamental.

É possível notar que o documento procura evidenciar suas metas de qualidade, deixando sempre claro seu objetivo maior, que é a formação *de um cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres* (palavras do então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza, na carta “Ao Professor”, que introduz o documento).

5.3.1.3 Documento 3: *Organização Curricular do Curso de Pedagogia*

Por não se conseguir ter acesso aos documentos relativos à regulamentação do curso de Pedagogia (1939 – 1962 – 1969), fontes primárias, recorre-se ao texto de Chaves (2004).

Segundo ao autor (2004), o Decreto-lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939 teve por finalidade organizar a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade

do Brasil, instituindo o chamado *padrão federal*, tendo que a ele se adaptar todas as instituições de ensino superior do Brasil.

O currículo baixado por decreto para o curso de Pedagogia vigorou durante vinte e três anos, só vindo a ser reformulado com o advento da Lei de Diretrizes e Bases.

De acordo com esse currículo, o indivíduo obtinha o Bacharelado em um curso de três anos e após mais um ano, com o chamado “Curso de Didática”, obtinha a Licenciatura que dava o direito de lecionar em Escolas Normais.

Para o curso de três anos, bacharelado, eram as seguintes as matérias obrigatórias:

1. Complementos de Matemática (1ª série)
2. História da Filosofia (1ª série)
3. Sociologia (1ª série)
4. Fundamentos Biológicos da Educação (1ª série)
5. Psicologia Educacional (1ª, 2ª, 3ª séries)
6. Estatística Educacional (2ª série)
7. História da Educação (2ª e 3ª séries)
8. Fundamentos Sociológicos da Educação (2ª série)
9. Administração Escolar (2ª e 3ª séries)
10. Educação Comparada (3ª série)
11. Filosofia da Educação (3ª série)

Na quarta série, para todos quantos desejassem se licenciar, eram as seguintes as matérias obrigatórias:

1. Didática Geral
2. Didática Especial
3. Psicologia Educacional
4. Administração Escolar
5. Fundamentos Biológicos da Educação
6. Fundamentos Sociológicos da Educação.

Em 1961, em decorrência da aprovação pelo Congresso Nacional da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61), O Conselho Federal da Educação baixou novos *currículos mínimos* para o curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62), assim estabelecido:

1. Psicologia da Educação
2. Sociologia (Geral da Educação)
3. História da Educação

4. Filosofia da Educação
 5. Administração Escolar
 6 e 7. Duas dentre as seguintes:

- Biologia
- História da Filosofia
- Estatística
- Método e Técnicas da pesquisa Pedagogia
- Cultura Brasileira
- Educação Comparada
- Higiene Escolar
- Currículos e Programas
- Técnicas Audiovisuais de Educação
- Teoria e Prática da Escola Primária
- Teoria e Prática da Escola Média
- Introdução à Orientação Educacional.

Observe-se que as matérias 6 e 7 não eram escolhas feitas pelos alunos, mas pela instituição, e ainda que a essa lista de matérias obrigatórias, deveriam ser acrescentadas as matérias Didática e Prática de Ensino para os alunos que pretendiam licenciar-se.

Com a Reforma Universitária de 1969 (Lei 5.540/69), o Conselho Federal de Educação aprovou nova regulamentação para o Curso de Pedagogia (Parecer 252/69). De acordo com esse Parecer foi abolida a distinção entre Bacharel e Licenciado em Pedagogia, ficando previstas as seguintes habilitações:

1. Ensino das Disciplinas e atividade práticas dos cursos normais (mais conhecida como “habilitação para o Magistério”)
2. Orientação Educacional
3. Administração Escolar
4. Supervisão Escolar
5. Inspeção Escolar

Dessa forma o curso teria um núcleo *comum* e um núcleo *diversificado*. O primeiro constituído por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área da educação, o segundo, já propriamente profissionalizante, que correspondia às especialidades pedagógicas mencionadas na Lei 5.540/68, distribuídos da seguinte forma:

- 1. Núcleo Comum**
 - 1.1 Sociologia Geral

- 1.2 Sociologia da Educação
- 1.3 Psicologia da Educação
- 1.4 História da Educação
- 1.5 Filosofia da Educação
- 1.6 Didática

2. Habilitação “Magistério”

- 2.1 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
- 2.2 Metodologia do Ensino de 1º Grau
- 2.3 Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio)

3. Habilitação “Orientação Educacional”

- 3.1 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
- 3.2 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
- 3.3 Princípios e Métodos de Orientação Educacional
- 3.4 Orientação Educacional
- 3.5 Medidas Educacionais

4. Habilitação “Administração Escolar”

- 4.1 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
- 4.2 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
- 4.3 Princípios e Métodos de Administração Escolar
- 4.4 Estatística Aplicada à Educação

4. Habilitação “Supervisão Escolar”

- 4.1 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
- 4.2 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
- 4.3 Princípios e Métodos de Supervisão Escolar
- 4.4 Currículos e Programas

5. Habilitação “Inspeção Escolar”

- 5.1 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
- 5.2 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
- 5.3 Princípios e Métodos de Inspeção Escolar
- 5.4 Legislação do Ensino

Dadas as exigências básicas da lei para os currículos regulamentados pelo Parecer 252/69 do CFE (Conselho Federal de Educação), tem-se no art. 18 da Lei 5.540/68:

Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para tender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridade do mercado de trabalho regional.

Observe-se, portanto, que a lei concede flexibilidade às universidades para organizarem seus currículos de forma a atender suas próprias exigências e fazer face às necessidades do mercado.

Sendo assim, podemos observar na organização curricular da maior universidade do país essa possibilidade de flexibilização, como segue:

1º Semestre	História da Educação I, Sociologia da Educação I, Filosofia da Educação I, Didática I, Fundamentos Econômicos da Educação.
2º Semestre	História da Educação II, Sociologia da Educação II, Filosofia da Educação II, Psicologia da Educação I, Didática II.
3º Semestre	Opção*, Opção*, Psicologia da Educação II, Política Educacional e Org. da Educação Básica I, Aspectos ético-político-educacionais de Integração da Pessoa com necessidades Educativas Especiais.
4º Semestre	Opção*, Opção*, Coordenação do Trabalho na Escola I, Política Educacional e Org. da Educação Básica II, Atividades Práticas I – Estágios e Projetos.
5º Semestre	Opção*, Opção*, Coordenação do Trabalho na Escola II, Metodologia do Ensino de Matemática, Atividades Práticas II – Estágios e Projetos.
6º Semestre	Opção*, Opção*, Metodologia do Ensino de Português: a alfabetização, Educação Infantil, Atividades Práticas III – Estágios e Projetos.
7º Semestre	Currículos e Programas, Metodologia do Ensino de Arte e Movimento Corporal, TCC (anual e opcional), Atividades Práticas IV – Estágios e Projetos.
8º Semestre	Opção*, Opção*, Metodologia do Ensino de Ciências, Metodologia do Ensino de História/Geografia, Atividades Práticas V – Estágios e Projetos.
	* Disciplinas eletivas que possibilitam ao aluno direcionar sua formação segundo seus interesses e aptidões.

Esse curso aponta como campos de atuação profissional do pedagogo as seguintes áreas:

- professor em escolas da rede pública oficial;
- professor em escolas da rede particular
- orientador educacional em escolas da rede pública oficial;
- orientador educacional em escolas da rede particular;
- orientador educacional em creches e escolas de educação infantil;
- seleção e treinamento de pessoal em empresas;

- clínicas psicopedagógicas;
- supervisor e coordenador de escolas da rede pública oficial;
- supervisor e coordenador de escolas da rede particular;
- supervisor de ensino do sistema público estadual e municipal;
- serviços de difusão cultural e de comunicação de massa: jornais, revistas, televisão, editoras, rádios, agências de publicidade, etc;
- assessoria pedagógica;
- diretor e assistente de diretor de escolas da rede pública oficial;
- diretor e assistente de diretor de escolas da rede particular;
- diretor de creches e de escolas de educação infantil;
- delegado de ensino do sistema público estadual e municipal;
- professor de classe especial e de sala de aula de recursos em escola comum, pública ou particular;
- professor de escola especializada;
- professor itinerante de escola comum, pública;
- membro especialista de equipe multidisciplinar;
- assessor e/ou consultor em escola especial;
- assessor e/ou consultor em órgãos sub-regionais, regionais e centrais da administração do sistema de ensino público;
- outras instituições educacionais, não propriamente escolares, que atendam crianças, jovens ou adultos, portadores de deficiência mental ou visual.

Saliente-se que esse curso propõe-se a formar o “educador num sentido amplo, e não deve, portanto ser limitado à mera profissionalização, embora deva abrangê-la ou favorecê-la”. Mais especificamente, habilita a exercer o magistério de séries iniciais do Ensino Fundamental e médio (disciplinas componentes da habilitação específica ao magistério e de educação infantil e atividades de direção, coordenação e supervisão em unidades escolares e nos diversos níveis dos sistemas de ensino).

5.3.2 Categoria 2. As Políticas de Língua de Cunho Patriótico Adotadas para o País

Devido à mesma política educacional, os dois documentos, **LDB 9.394/96** e **PCN**, serão analisados juntos. Insere-se aqui o Princípio da Adequação, já que os dois documentos estão sendo confrontados com os anteriores ou, seja, com os pertencentes a políticas de língua diversificadas (décadas de 40 a 90). Como visto anteriormente, a meta dos PCN é consolidar a cidadania. Nesse sentido, o ensino da língua materna deve assumir uma função instrumental, pois é pelo uso adequado e pelo manejo competente da língua que o cidadão viabiliza a o seu

desempenho nos seus vários papéis dentro da sociedade, tornando-se pré-requisito de mobilidade social.

Assim, os PCN (1997) apresentam a necessidade de uso da língua adequado ao contexto situacional:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão (p. 25).

Tanto a Lei como os PCN, têm uma única função político-educacional-social: oferecer a todo jovem a garantia de uma escola que o leve a poder concorrer a qualquer concurso vestibular no país. Uma garantia quantitativa não assegurou até hoje (10 anos de aplicabilidade da lei) a qualidade de ensino. Se os resultados do binômio quantidade x qualidade tivessem sido positivos, principalmente quanto ao segundo deles, hoje ter-se-ia um tipo de educação exemplar. O Ministério de Educação, juntamente com a chancela presidencial tiveram, nesses dez anos de experiência, um saldo positivo em alguns municípios e às vezes, em algumas escolas isoladas, no entanto, no que concerne a um resultado maior, é preciso esclarecer que o resultado está muito aquém do esperado, tanto é que o governo já está prevendo modificações tanto na formação do professor (não adequada à escola vigente) como na formação do aluno que, *grosso modo*, não responde aos preceitos dos PCN e da própria Lei.

Hoje, a escola pública luta com diversos problemas e entraves, inclusive o financeiro, além de bibliotecas, de professores e de salários mais condizentes com essa difícil tarefa. Dessa maneira, o governo atual, além de manter todos os jovens na escola, deve mantê-los numa escola de qualidade, preparando-os para o enfrentamento profissional, cada vez mais especializado.

5.3.2.3 Organização Curricular do Curso de Pedagogia

Toma-se a organização curricular do Curso de Pedagogia da USP (2006)² como referência a todo e qualquer curso de Pedagogia do país. Nela, encontram-se distribuídas as disciplinas por semestre. Com isso, ressaltam-se as matérias História/Sociologia/Filosofia e Psicologia da Educação, nos dois primeiros semestres, deixando para os demais as matérias específicas do curso. É uma grade generalista, cuja meta é formar um profissional no sentido amplo, não limitado à simples profissionalização. Como já foi mencionado anteriormente: “tem a duração mínima de quatro anos, após os quais o aluno está habilitado a exercer o magistério de série iniciais do ensino fundamental e médio disciplinas componentes da habilitação específica ao magistério e de educação infantil e atividades de direção, coordenação e supervisão em unidades escolares e nos diversos níveis do sistema de ensino”.

Isso é característica de cursos de graduação da chamada pós-modernidade, momento em que se deixa para a pós-graduação, toda e qualquer especialização e aprofundamento.

Hoje, o profissional do ensino não tem a mesma formação de um profissional de décadas anteriores, observando-se, inclusive, a disciplina “Atividade Prática”, que de prática não tem nada, pois o aluno tem de se submeter a 300 horas de sala de aula, assistindo, e não “praticando” aulas. Como visto anteriormente, houve um período da história, em que era obrigatório que se tivessem, anexo às Escolas normais, escolas de *primeiras letras*, para a *prática* efetiva do professor em formação.

5.3.3 Categoria 3 – Quanto às Teorias Lingüístico-gramaticais Encontradas na Base dos Documentos

5.3.3.1. Documento 1: Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96

A partir da nova perspectiva proposta por essa lei, a educação básica pode constituir-se numa via de acesso à plenitude democrática, mediante a formação de indivíduos conscientes de sua inserção na sociedade, trazendo uma opção conceitual que projeta uma nova dimensão à formação do *homem*.

² Disponível em: <http://paje.fe.usp.br/estrutura/pedag.htm>

Como dito anteriormente, essa lei traz um conceito bem mais amplo da educação, procurando aproximar a escola do mundo exterior, diminuindo a distância entre a teoria e a prática, visando, principalmente, à formação de *atitudes* que permitam ao sujeito fugir da obediência servil, da passividade e da subordinação.

Em seu art. 2º, a lei diz que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade a pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Subjaz a isso uma política de educação que enseja uma postura de participante, crítica e libertadora no processo de construção do exercício da Cidadania plena, consolidando o foco da ação no indivíduo, apontando-o como sujeito da história.

5.3.3.2 Documento 2: *Parâmetros Curriculares Nacionais*

Desde há muito, o ensino tradicional da Língua Portuguesa foi uma tentativa de aproximar o aluno da *norma culta padrão*, procurando punir o desvio. A sistematização gramatical e os conceitos de *certo* e *errado* norteavam a relação aluno/professor, direcionando-os para a aquisição de uma variante *ideal*, sendo considerada como tal a mesma dos autores clássicos da Língua Portuguesa e dos indivíduos das altas esferas sócio-culturais. A fala deveria ser guiada pela escrita e as diversas variantes lingüísticas eram ignoradas em função de um “bom português”.

Aos poucos, essa visão tem sido substituída pela eficácia na comunicação. Os PCN preconizam a competência discursiva, ou seja, o aluno deve apresentar-se com capacidade de utilizar a língua nas mais variadas situações, produzindo, assim, diferentes efeitos de sentido. A linguagem deve ser o meio que possibilite ao sujeito referir o mundo de diferentes formas e perspectivas. Para cada uma das situações vivenciadas pelo indivíduo, pode-se empregar uma modalidade tida como mais adequada ao contexto comunicacional. É o que os PCN chamam de

uso eficaz da linguagem, pois objetivam um ensino de língua mais comprometido com o cidadão, com o valor social da língua.

Segundo as orientações dos PCN, para que seja possível ao aluno ampliar a sua competência discursiva, as unidades básicas do processo de ensino não devem apresentar-se sob forma de análise de estratos, de frases ou sintagmas descontextualizados, verdadeiras desculpas para um estudo gramatical. Daí a unidade básica de ensino ser o texto, seja ele oral ou escrito.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apresentam que:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania (p. 19).

Desse modo, segundo os PCN, a educação para a cidadania viabiliza uma atuação social capaz de consolidar a ação democrática.

5.3.3.3 Documento 3: Organização Curricular do Curso de Pedagogia

Como temos visto ao longo desta análise, a organização curricular do Curso de pedagogia, mostra-se bastante generalista, sem a preocupação de um professor especialista.

Levando-se em conta as exigências da atual LDB e dos PCN quanto à possibilidade de democratização da escola e de formação de um cidadão pensante, apenas no quinto semestre do curso de pedagogia da USP, tem-se na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, a contemplação de

alguns aspectos lingüísticos, de acordo com a *ementa* da disciplina³, visando a compreensão de uma perspectiva enunciativa nos textos, com possibilidade de posicionamento crítico.

Considerações Finais

³ Disponível em: <http://paje.fe.usp.br/estrutura/pedag.htm>

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra qualquer,
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...*

Alberto Caeiro

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, percorremos um caminho, buscando o desenvolvimento de um estudo historiográfico, tendo em vista a escola brasileira de nível normal (secundário), superior, enfocando o Curso de Pedagogia, na tentativa de mostrar os pontos de continuidade e descontinuidade no ensino de língua materna e na formação do professor da Educação Básica, ao longo de sete décadas do século XX, a começar pelos anos 40 até os anos 2000.

Assim, dentro da perspectiva historiográfica, e tendo em vista o percurso da escola brasileira, mais precisamente do ensino de língua materna, baseamos nos autores Altman (1998), Bastos e Palma (2004), Harabagi (2006), Köerner (1996), entre outros, por crermos que só vasculhando o passado, chegamos a entender o presente e a prever caminhos mais sólidos para o futuro.

Com os documentos oficiais que compuseram as fontes primárias e algumas fontes secundárias, tomamos conhecimento do caminho percorrido (desde a sua elaboração, passando pela implementação e chegando às conseqüências), no intuito de averiguar mudanças e permanências ocorridas tanto nos Decretos e Leis, como nas Cartas de Intenção e até nas Organizações Curriculares, no período selecionado.

Para efetivação do trabalho, fizemos uma divisão em três fases, contendo, em cada uma delas, alguns documentos que selecionamos como os mais significativos, a saber:

1. Ainda uma escola para poucos

a) Exposição de Motivos do Ministro Capanema

- b) Decreto-Lei 4.244/42
- c) Decreto-Lei 8.530/46

2. Tentativa de democratização do ensino e o ensino para o trabalho

- a) Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61
- b) Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71

3. Educação para todos: proposta de mudança de paradigma

- a) Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96
- b) Parâmetros Curriculares Nacionais
- c) Organização Curricular do Curso de Pedagogia

Assim, nossos objetivos foram:

1. Tecer uma narrativa do período que começa na década de 40 e chega aos anos 2000, mostrando o contexto social, político, ideológico e econômico que norteou a promulgação de Leis, Decretos, Portarias e Grades Curriculares que fizeram da escola básica (nomenclatura atual) brasileira e do professor de língua materna o que eles são na realidade. Com esse procedimento, buscamos estabelecer o quadro de definição que nos permita interpretar todo o material selecionado.
2. Detectar de que maneira os documentos elencados se articularam para dar conta não só do ensino de língua portuguesa, mas ainda da formação do professor de língua materna.
3. Levantar, nas três fases, a estrutura dos documentos, as políticas de língua/educacionais e as teorias lingüístico-gramaticais pertinentes.
4. Perceber, nas três fases, as mudanças/permanências de paradigmas ocorridas no ensino de LP e na formação do professor de educação básica.
5. Verificar que o binômio quantidade x qualidade não obteve o êxito pretendido.

Quanto aos objetivos deste trabalho, concluímos tê-los cumprido, à medida que a narrativa do período analisado, qual seja, década de 40 aos anos 2000, mostrando o contexto social, político, ideológico e econômico que norteou a promulgação das Leis, Decretos, Pareceres e organizações Curriculares, nos permitiram estabelecer um quadro de definição e interpretar todo o material selecionado; detectar de que maneira os documentos se articularam para dar conta do ensino de Língua Portuguesa e do professor de língua materna; levantar,

nas três fases propostas, a estrutura dos documentos, as políticas de língua e educacionais e as teorias lingüístico-gramaticais que subjazem aos documentos analisados; perceber, também nas três fases, as mudanças e permanências de paradigmas ocorridas no ensino de Língua Portuguesa e na formação do professor da Educação Básica, verificando, assim, que o binômio quantidade x qualidade não obteve o êxito pretendido, razão pela qual, até hoje, o país se encontra em um dos piores níveis de educação do mundo e ainda buscando *saídas* para melhorias no sistema educacional.

Se levarmos em conta cada uma das três fases, percebemos que subjaz um arcabouço teórico (teorias lingüístico-gramaticais) que as sustenta. Percebemos, também, que as fontes primárias aqui analisadas trazem marcas significativas dessas teorias, expressando momento de continuidade (décadas 40-50), de tentativa de ruptura (década de 60), de ruptura com o modelo anterior (décadas de 70-90) e de nova ruptura (década de 90 até agora).

Até o advento da LDB (1961), a escola privilegiava a *língua padrão* – maior domínio dessa variante significava maior poder de inclusão/participação sócio-política no meio em que o estudante se encontrava. A política de dominação, por meio de uma escola para as elites, por si só, já era um entrave para a democratização do ensino da Língua Portuguesa. A língua de prestígio ganhava todo o espaço, assegurando ascensão social. O domínio lingüístico desse homem-cidadão dava-lhe competência para deter mecanismos de poder e de mando na nação brasileira, já que esse falante elitizado de uma escola elitizada ganhara domínios científicos, tecnológicos e de conhecimento humanístico que o tornaram um ser diferente criado em seu meio. As décadas de 70 e 80, com o advento da Lingüística, assistiram a uma tentativa de mudança, fato que se observou no sentido de se ter maior atenção às variantes ocorrentes na língua em seus aspectos não só gramaticais, mas agora, também, semânticos e estilísticos.

A Filologia e a Lingüística concorriam num mesmo espaço antes privilégio só da primeira.

Começava, nessa década, o sentimento de respeito às “outras” manifestações Lingüísticas que não a culta. Ora, tendo isso como proposta do governo – nas Leis/Decretos – o ensino da língua Portuguesa ampliava seu enfoque e mostrava as variações com tanta importância quanto tinha a variante culta. Os teóricos da

educação/ensino em Língua Portuguesa pretendiam incluir as teorias lingüísticas da moda no ensino da língua materna.

Na década de 90, mais precisamente em 1996, com a LDB 9.394 e em 1998, com a publicação/distribuição e estudos dos PCN, o governo apontava para a efetivação dessa mudança de paradigma, no enfoque ensino de Língua Portuguesa, que se fez notar quanto à necessidade de maior descrição da língua, considerando suas variações, agora vistas numa relação mais ampla entre forma e conteúdo, inserindo o estudante como sujeito falante em dada comunidade de língua, em dada localidade brasileira, como membro efetivo desta mesma comunidade, haja vista a inclusão das línguas indígenas ganhando espaço sócio-histórico-cultural tão respeitado quanto em qualquer outra comunidade.

Na base do PCN, encontram-se teorias lingüístico-gramaticais que permeiam a interação dialógica que permite ao estudante escrever/falar/vivenciar diferentes discursos nas diversas situações comunicativas que a vida lhe oferece. É a tendência de enxergar o cidadão como homem complexo numa sociedade complexa.

As correntes que tiveram início tímido, nas décadas de 60 e 70, começam a ter força na Lei e no posicionamento das autoridades em educação, e, conseqüentemente na escola e no ensino de língua materna, privilegiando o texto na tentativa de enfatizar vertentes pragmáticas e interacionais.

É importante registrar, então, que a escola nem sempre conseguiu implantar essas novas teorias e os motivos foram várias incompetências, tais como a financeira / de conhecimento teórico / de dadas ideologias em determinadas localidades, entre outras.

Não se deve esquecer de que a população jovem vem de uma escola oficial precária em termos de conteúdo informacional e de formação do menino/menina em cidadão/cidadã.

Ainda que as teorias do momento (desde a década de 80) estivessem em voga, os professores colocavam-se, e, muitos deles ainda se colocam, em desacordo com esses postulados, ministrando suas aulas de Língua Portuguesa calcados nos modelos tradicionais de ensino, dificultando a aprendizagem, “matando” o interesse já precário do aluno. A falta de preparo do professor, em questão, ocorre porque em todas as fontes primárias consultadas, o governo

impõe modelos teóricos nem sempre aplicáveis, já que são fórmulas prontas, ao Brasil como um todo.

Aos mestres cabe a busca de sua própria preparação teórico-metodológica para poderem enfrentar o dialogismo que deve existir, na nossa sociedade, entre eles, seus alunos interagindo, com o meio e o mundo ao seu redor.

Conclui-se que, ao longo de quase um século, o ensino da Língua Portuguesa e a respectiva formação desse professor, não levaram ao pretendido e já mencionado, binômio qualidade x quantidade, fato que transformou a escola num palco de “faz de conta”, em que o professor “faz de conta” que ensina e o aluno “faz de conta” que aprende.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para a pesquisa nessa área, pois o mesmo não finaliza aqui, pelo contrário, só aponta e alinha alguns aspectos que necessitam de continuidade, o que será feito posteriormente.

Bibliografia

ALTMAN, Maria Cristina F. Salles. *A pesquisa lingüística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

BASTOS, Neusa Barbosa e PALMA, Dieli Vesaro (org.) *História entrelaçada: a construção das gramáticas e o ensino de língua portuguesa no século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BERGSON, H. "A evolução criadora". In: *Os pensadores* (trad. Nathael C. Caixeiro). 2. ed. São Paulo: Abril, 1984.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREJON, Moysés (org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Pioneira, 1986.

FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

GATTI, Bernardete A. *A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 2000.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI, Paulo. *História da educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

H Aidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo-USP, 1972.

HANNA, Vera Lúcia Harabagi. *Aspectos culturais e lingüísticos da "londonização" do Brasil no século XX: o hibridismo cultural em João do Rio* (Tese de doutorado). São Paulo: PUC, 2006.

KÖERNER, K. "Questões que persistem em historiografia lingüística". In: *Revista da Anpoll*. Nº 2, p 45-70, 1996.

LEHAY-DIOS, Cyana. *Língua e literatura: uma questão de educação?* Campinas: Papyrus, 2001.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

MARTINET, André. *Elementos de lingüística geral*. 4 ed. Portugal: Lisboa, 1972.

MELLO, Guiomar Namó de. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, Maria de Fátima. *Estruturação da frase do português Brasileiro em Monteiro Lobato e Ruth Rocha: um estudo historiográfico*. Dissertação de mestrado em língua portuguesa. São Paulo: PUC/SP, 2004.

MONDIN, Battista. *O homem: quem é ele? Elementos de antropologia filosófica*. 11 ed. São Paulo: Paulus, 2003.

MOREIRA, José Roberto. *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*. Ministério da Educação e Cultura, 1955.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1976.

PEREIRA, Eva Waisros e TEIXEIRA, Zuleide Araújo. "A educação básica redimensionada": in Brzezinski (org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 22 ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. São Paulo: Juriscredi, 1972.

WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

_____. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1997.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

Referências Eletrônicas

ALFAL - <http://www.mundo.org/Com%20hist%20lin.html> - 05.10.2007 – 21:00.

BRASIL/Presidência da República. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Consultado em 25.10.2007.

_____. *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União. 12 de Agosto de 1971. Disponível em: <http://www.gov.br/ccivil/LEIS/L5692.htm>. Consultado em 25.10.2007

BRASIL/Senado Federal. *Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União. 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102363>. Consultado em: 16.11.2007

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União. 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>.

BRASIL/Presidência da República. *Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal*. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm> Consultado em 26.10.2007.

_____. *Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário*. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>. Consultado em 26.10.2007.

BRASIL/Senado Federal. *Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444>. Consultado em 13.11.2007.

NASCIMENTO, Jarbas Vargas. *A Historiografia Lingüística: Rumos possíveis*. In: http://www.pucsp.br/pos/lgport/downloads/publicação_docents/historiografia_jarbas.pdf. – 05.10.2007 – 21:53 h.

MELLO, Guiomar Namó de. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. São Paulo: Perspectiva, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

88392000000100012&Ing=es&nrm=iso. Acesso em: 19 Fev 2007. Pré-publicação.
doi: 10.1590/S0102-88392000000100012.

SILVA, Nascimento. *Reflexões acerca do sentido da história na historiografia lingüística*. In: <http://www.filologia.org.br/ivjnf/12.html> – 05.10. 2007 – 21:20h.

CHAVES, Eduardo O. C. *O curso de pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual*. <http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/MISC/pedagogia.htm>. Acesso em 13.11.2007 - 17h51.

USP. *Grade curricular do curso de pedagogia*.
<http://paje.fe.usp.br/estrutura/pedag.htm>.