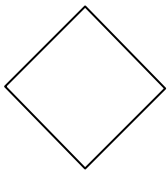


## Apontamentos sobre a escola e o ensino do Português no Brasil



*Juvenal Zanchetta Júnior\**

Abordar as relações entre escola e ensino é uma atitude temerária por várias razões. Existe considerável distância entre os pesquisadores das diversas áreas envolvidas, o que implica departamentalização do conhecimento. A pesquisa sobre a educação tem pelo menos meio século, mas o trabalho universitário quase não interage com a escola básica,<sup>1</sup> dificultando estudos mais abrangentes. Apesar de sujeita à normatização nacional, a estrutura educacional brasileira é descentralizada e cada Estado tem uma história particular, boa parte deles com trabalho público escolar desde o século XIX; alguns Estados se organizaram há menos de 30 anos. Por isso, pretendemos não mais do que uma notícia histórica, enfatizando o contexto político e pedagógico que desenhou a escola pública brasileira. Quanto ao Português, abordaremos o ensino da literatura e da gramática. Em vários momentos, tomamos o Estado de São Paulo como exemplo de realidade mais ampla, pela disponibilidade de análises e também por uma certa homogeneidade que se observa nas propostas de diversos Estados brasileiros durante o século XX.

### Política e educação

A organização escolar no Brasil durante os períodos colonial e imperial marca-se pela presença da Igreja. Subsidiados pela Coroa Portuguesa, os jesuítas cuidaram da educação do país no período colonial. Suas escolas eram

---

\* UNESP/ Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Brasil.

<sup>1</sup> Educação básica compreende o período de escolarização entre 7 e 17 anos.

responsáveis pela formação dos jovens cidadãos da classe dominante. Apesar da expulsão da Companhia de Jesus no século 18<sup>2</sup>, a Igreja chegou até os primeiros tempos da República, já no século XX, como a instituição mais importante na área de educação básica. Com a chegada da família real, no início do século 19, criam-se os primeiros cursos superiores e abre-se caminho para iniciativas públicas na área. O florescer de escolas, incluindo-se as de formação de professores,<sup>3</sup> porém, será refém das vicissitudes do poder, pois a escolarização ainda não era um valor pleiteado pela sociedade, mas apenas sinônimo de *status* para a aristocracia rural dominante. A educação disponível no país da época tinha referenciais importados da Europa.<sup>4</sup> Os estudos básicos eram feitos em casa. A educação de nível superior passava necessariamente por Portugal (durante o tempo colonial) e Paris (durante o Império). No final do século XIX, as escolas de alfabetização eram poucas e se limitavam às maiores capitais. Os demais níveis de escolarização eram mais precários: a educação superior resumia-se a uma dezena de cursos<sup>5</sup>. Até então, mais de 90% da população era analfabeta.

As primeiras décadas do século XX foram, entretanto, marcadas pela busca de um novo arranjo das forças políticas e sociais. O modelo econômico predominante ainda era o agro-exportador, mas além da oligarquia do café, principal cultura do país na época, consolida-se um ideário militar, ganham espaço os intelectuais e profissionais liberais, sobretudo provenientes da classe média, e gradativamente passa a ser visível uma camada urbana, ligada à pequena indústria e ao comércio. A população mais pobre tinha uma

---

<sup>2</sup> Sob a alegação de que, em lugar de manter as regras políticas propostas pela Coroa, os jesuítas comprometiam-se apenas com a continuidade de sua participação no território. O enraizamento da via religiosa se dava por diversas formas. Basta observar, por exemplo, a regra de destino dos filhos das classes abastadas: o primeiro seria o herdeiro; o segundo, letrado; e o terceiro seguiria a vida religiosa. Um dos principais romances da literatura brasileira, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, trata do drama de um dos eleitos para o sacerdócio.

<sup>3</sup> A formação sistematizada de professores para a escolarização inicial no país teria como marco inicial a fundação da Escola Normal de Niterói, em 1833. Mais tarde, outros centros seriam criados, como o da Bahia (1836), o do Ceará (1845) e o de São Paulo (1846).

<sup>4</sup> Note-se como se dava o estudo de geografia já na segunda metade do século XIX: “Evidenciando (...) a fiel e cega obediência aos compêndios adotados, ignorava o programa de geologia as particularidades do solo brasileiro enquanto incluía o estudo cuidadoso do terreno parisiense...” (citado por HAYDAR *apud* RIBEIRO, 1988.)

<sup>5</sup> Medicina e Engenharia, no Rio de Janeiro (então a capital do país); Engenharia de Minas, em Minas Gerais; e duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Pernambuco. Havia ainda outras instituições, como a escola de Medicina e Cirurgia, de Salvador, mas com perfil diferente das escolas superiores tal como as conhecemos.

significativa parcela de negros e mestiços, além de imigrantes europeus recém-chegados. As pessoas começavam a deixar o campo rumo às cidades e em pouco tempo começariam a reivindicar melhores condições de vida, algo a preocupar a elite. A atenção à Educação modifica-se: a comodidade da estrutura imperial, que deixava ao interesse da elite e da Igreja a evolução da escola, dá lugar ao hiperdimensionamento do tema, que se torna fundamental para o projeto de construção de uma nação. E tal intenção esbarrava, por exemplo, no descontentamento das classes operárias e na necessidade de reformulação das teses racistas<sup>6</sup>. Cresciam as manifestações que punham em risco a estabilidade da estrutura de poder. Além disso, era preciso reformar os costumes. Cerca de 40% da população já estava nas cidades, nos anos 1920, mas sem o perfil para os serviços requeridos pela vida urbana. As pessoas do meio rural eram vistas como sinônimo de indolência: símbolo do atraso brasileiro. O êxodo também agravava a crise do sistema agro-exportador.

Em meio ao esvaziamento do domínio da aristocracia rural, assume o poder, com golpe de Estado, em 1930, Getúlio Vargas. Ele governaria o país até 1945 e retornaria em 1950 como presidente eleito. Seu governo teve dois traços marcantes: o da negociação oportunista – buscando espaço entre as forças sociais que reivindicavam participação política; e, mais tarde, o do autoritarismo, influenciado pelos regimes totalitários europeus. Nesse período, ganhou corpo uma nova organização econômica: a do desenvolvimento nacional, com base na industrialização. O perfil de mão-de-obra exigida pelo novo modelo, as pressões sociais e o cunho centralizador do seu governo, contribuíram para que Vargas se tornasse o responsável pela efetiva organização da educação pública brasileira, desde a escola primária para alfabetização até o ensino universitário. (Quadro 1 - *Evolução política no Brasil a partir de 1930*)

Em seguida ao regime ditatorial, o Brasil passará por um período de redemocratização (1946–1964). Forças político-sociais reavivadas vão amadurecer e consolidar duas grandes tendências que oscilavam entre a composição de um parque tecnológico e produtivo próprio, dando continuidade ao modelo econômico nacionalista, e o modelo de desenvolvimento internacionalizado, dependente de tecnologia do exterior. Nesse embate, que envolvia não só a velha oligarquia agrária e a nova elite empresarial, mas também a pressão de classes médias e de segmentos cada vez maiores da

---

<sup>6</sup> Com condições precárias de vida e de trabalho, os operários avolumavam-se na periferia das cidades em fase de industrialização, na companhia dos imigrantes – chegados a partir da política de ‘branqueamento’ que sustentou a vinda em massa de europeus ao país no final do século XIX.

população mais pobre, consolida-se o ‘populismo’<sup>7</sup>. Na Educação, isso estaria refletido nas seguintes teses: a de que a escolarização deveria ser pública, democrática, gratuita e laica; a de uma escolarização mais próxima da iniciativa privada, preocupada com a formação das lideranças para o país; e, finalmente, a proposta de uma escola híbrida, que buscasse solução entre aqueles extremos. Difunde-se o pensamento liberal americano: a idéia de igualdade de oportunidades servia aos vários grupos. Todavia, num processo contínuo de cooptação entre a elite, primeiramente rural e mais tarde industrial, ainda adepta de uma tradição liberal positivista, e as camadas emergentes, postulantes de um liberalismo mais democrático, chegaríamos a um ideário educacional particular: o liberal-pragmatismo americano circunscrito à modernização da formação das elites, num procedimento extensivo a setores ascendentes da classe média. Nas camadas mais pobres, difundiu-se a crença na educação como fator emancipador, mas a escola continuou distante e lentamente incorporaria conquistas para os menos favorecidos: quando tinham acesso, entravam numa estrutura própria ao adestramento para o mercado de trabalho urbano. (*Quadro 2 - Evolução das políticas educacionais*)

Em 1964, o Brasil sofreria novo Golpe de Estado e seria governado por militares até o início da década de 1980. Uma das principais motivações para o militarismo foi resolver o impasse entre aquelas duas tendências, chegando-se a um regime que favoreceria a internacionalização da economia. Durante o período militar, promove-se a primeira mudança profunda na estrutura educacional, atendendo às conveniências do modelo econômico predominante. Se, até então, cada região do país cuidava da organização de sua escola, com momentos de maior e outros de menor interferência federal, com os militares ocorre a centralização absoluta do processo. Amplia-se o período de escolarização obrigatória de quatro para oito anos e o secundário transforma-se em período de preparação para o trabalho. A escola passa a ter o compromisso de levar ao mercado de trabalho profissionais minimamente qualificados e de baixo custo. Acordos multilaterais com os Estados Unidos, que vinham apoiando ações educacionais desde os anos 1940, são responsáveis por grandes

---

<sup>7</sup> “A partir de 1930, as condições do crescimento industrial no Brasil, a incapacidade da oligarquia para dirigi-lo, as aspirações liberal-democráticas das classes médias urbanas e as pressões vindas ‘de baixo’, exercidas por uma massificação antecipada, dão lugar a um pacto político entre as massas e o Estado, por meio do qual se origina o populismo. Trata-se de um Estado que, erigido em árbitro dos interesses antagônicos das classes, arroga-se entretanto a representação das aspirações das massas populares, em cujo nome exercerá a ditadura, ou seja, a manipulação *direta* das massas e dos assuntos econômicos.” (MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. p. 224-225)

transformações tanto na educação básica como na educação superior, marcadas pela forte presença do burocratismo americano. A década de 1980 assistiu à derrocada das propostas militares e a transição para o regime democrático, mas viu também uma profunda e prolongada crise econômica e social. A escola, que agora atendia a um contingente de aproximadamente 70% da população em idade escolar, no período obrigatório de ensino, apresentava-se desfigurada. Tinha uma estrutura insuficiente para atender a tanta gente e um perfil funcionalista, sob o molde americano, e assistencialista – foram disseminados, por exemplo, programas de complementação alimentar, para manter os alunos na escola. Além disso, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, dentistas, entre outros profissionais, passaram a fazer parte dos quadros de escolas públicas de vários Estados do país, não apenas como docentes, mas também em suas funções de origem. Acreditava-se que a evasão escolar chegava à casa dos 50%. Os números revelam a precariedade: 75% dos alunos do ensino fundamental estavam na escola em idade inadequada à faixa etária.<sup>8</sup>

A década de 1990 vê o aprofundamento da crise educacional, mas também faz amadurecer a consciência da necessidade de se equacionar o problema. A solução é novamente marcada pelo ajuste do projeto educacional ao projeto econômico, abalado na década de 1980 pelo reaceso embate entre os ‘nacionalistas’ e os adeptos da abertura do país ao exterior. Um modelo econômico cada vez mais marcado por regras internacionais dá o tom das reformulações. Signatário de tratados para melhoria da qualidade educacional em países em desenvolvimento<sup>9</sup>, o Brasil tem hoje uma nova lei que rege a educação, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996. No plano da estrutura escolar, essa lei modifica sensivelmente o perfil anterior: acelera a autonomia das escolas; cria mecanismos mais flexíveis para acompanhamento da trajetória escolar;<sup>10</sup> quer maior participação da sociedade civil; preconiza exames externos, feitos por órgãos ligados ao Ministério da Educação, para avaliação dos cursos em todos os níveis. A justificativa é a de preparar o indivíduo para

---

<sup>8</sup> A média de permanência do aluno na escola, para cumprir as oito séries obrigatórias (7-14 anos), chegou a 11,2 anos. (MELLO, 1994)

<sup>9</sup> O Brasil, como outros países da América Latina, é signatário das propostas consolidadas na ‘Conferência Mundial de Educação para Todos’, na Tailândia, em 1990. (MIRANDA, M. G. Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, mar. 1997)

<sup>10</sup> Um dos pontos mais polêmicos desse tema junto à comunidade educacional é a idéia de não mais se reprovar os alunos, algo que ainda nos anos 1990 chegou à casa dos 50% do total da clientela matriculada no ensino fundamental. Pelas novas orientações, deve-se melhorar a qualidade da formação do professor e não punir o aluno – que já receberia um ensino de má qualidade.

uma sociedade competitiva, dando-lhe uma formação abrangente para que possa se adequar às contínuas mudanças do mercado de trabalho. Em 1998, o Ministério da Educação divulgou os *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Escola Fundamental (Quadro 3)* para orientação geral do ensino brasileiro desse nível. Há também iniciativas governamentais que apontam para uma melhoria da qualidade da educação básica, tais como a valorização do magistério e a exigência de curso superior para o exercício da profissão.<sup>11</sup> A ênfase até então dada ao ensino superior, que sempre recebeu proporcionalmente maior quantidade de recursos<sup>12</sup>, passa ao ensino fundamental.<sup>13</sup> Afora as transformações profundas e ainda não assimiladas pelo corpo docente, há outras preocupações quanto às mudanças. Marcadas pela racionalização econômica, as ações governamentais têm deixado em segundo plano as questões efetivamente pedagógicas. Educadores também argumentam que a excessiva desregulamentação e descentralização promovidas acabem por estimular a privatização do ensino básico. Assiste-se ainda ao desmonte do corporativismo e à desmobilização política do magistério.

## Ensino fundamental obrigatório<sup>14</sup>

Até meados do século XX, esse nível de escolarização ficava a cargo dos Estados, cada um desenvolvendo de acordo com as conveniências de poder suas respectivas estruturas educacionais.<sup>15</sup> Como regra geral, os aparatos mais significativos de escolarização localizavam-se nos centros de decisão política,

---

<sup>11</sup> Estados e municípios têm de destinar pelo menos 25% de seus orçamentos para a Educação. Desde 1996, há lei que destina 60% desses recursos para a valorização do ensino fundamental e do magistério. As normas prevêm que todos os professores da escola básica devem passar por curso superior até 2007.

<sup>12</sup> No Estado de São Paulo, em 1994, as três universidades públicas, para custear cerca de 64 mil alunos, consumiram o mesmo volume de recursos que a Secretaria de Estado de Educação gastou para a manutenção de 6,4 milhões de alunos no ensino fundamental e médio. (GONÇALVES, R. A. O financiamento da Educação: um sistema em desequilíbrio. *Cadernos de Pesquisa*, n. 103, mar. 1998)

<sup>13</sup> Essa política ajuda a explicar o sucateamento observado hoje nas universidades públicas paulistas.

<sup>14</sup> Equivalia às quatro primeiras séries (7 – 10 anos); desde 1971, compreende oito séries (7-14 anos).

<sup>15</sup> Nas primeiras décadas do século XX, o Estado de São Paulo, por exemplo, expandiu significativamente a sua rede de alfabetização por disputa política com o Estado de Minas Gerais: votavam apenas os alfabetizados e Minas tinha maior número de eleitores. Nos anos 1920, em São Paulo, o período de alfabetização chegou a ser reduzido de quatro para dois anos.

fator que orientava a expansão educacional. Em 1930, os alunos matriculados na escola primária correspondiam a cerca de 30% da população, contra 12%, em 1889. Além de restrito, esse nível era seletivo: quase na metade do século, menos de 1/20 dos alunos que se matriculavam na 1.<sup>a</sup> série concluíam a 4.<sup>a</sup> série. Apenas no início da década de 1940, o período de alfabetização passa a ser regulamentado por normas federais,<sup>16</sup> com a definição de um perfil mais homogêneo e encadeado com os níveis subseqüentes. Até os anos 1960, tal nível contava ainda com a possibilidade de até mais dois anos, ou preparatórios aos que tinham condições de ingressar nos estudos secundários – até então sujeitos a rígidos exames de seleção –, ou voltados aos cursos técnicos. À medida que o país se industrializa e abre suas portas à interferência internacional, o percentual de alfabetizados, apesar de questionável,<sup>17</sup> apresenta crescimento contínuo: segundo dados oficiais, em 1920, 65% da população acima de 15 anos de idade era analfabeta; 56% em 1940; 50% em 1950; 39,4% em 1960. Em 1971, o período de escolaridade obrigatória passa a incorporar mais quatro anos de formação. Com tal medida, os militares, ainda que paradoxalmente, expandiram a escola brasileira, e já no final daquela década, havia mais de 70% de alfabetizados. Mais recentemente, em função das pressões sociais, dos acordos internacionais e da continuidade de um mesmo projeto de governo,<sup>18</sup> o país conta com uma rede física de escolas capaz de atender até 95% da população nesse nível de escolarização. Os alfabetizados são mais de 80% da população, porém, há desníveis regionais gritantes: enquanto São Paulo tem índice quase zero de analfabetismo infantil, há Estados do nordeste do país em que o índice beira os 40% na mesma faixa. (Quadro 4 - *Percurso Escolar*)

## Ensino secundário<sup>19</sup>

O conflito entre as tendências mais voltadas para a educação pública e aquelas adeptas da educação privada sempre foi bastante visível no ensino secundário. A iniciativa privada vinha sendo responsável pela maior parte dos

---

<sup>16</sup> Leis Orgânicas do Ensino, promovidas, entre 1942 e 1946, no governo de Getúlio Vargas.

<sup>17</sup> Os dados oficiais sobre analfabetismo no Brasil anteriores aos anos 1950 são questionáveis, em razão da precariedade dos critérios até então utilizados para se apontar quem era alfabetizado. (ROMANELLI, 1986)

<sup>18</sup> O presidente Fernando Henrique Cardoso cumpre seu segundo mandato eletivo, fato inédito no país.

<sup>19</sup> Faixa etária entre 11-17 anos, com período (de cinco e mais tarde quatro séries) posterior à alfabetização e fase complementar (com duas e mais tarde três séries); desde 1971, compreende apenas três séries (15-17).

estabelecimentos de ensino desse nível e somente nos últimos anos os governos vêm assumindo essa responsabilidade. Mesmo com a expansão promovida pelos militares nos anos 1970, o secundário manteve o perfil seletivo que chegaria aos dias de hoje. Até 1930, o acesso aos cursos superiores era feito por meio de exames livres, sem a exigência de estudos intermediários presenciais. Apenas as cidades mais importantes mantinham instituições secundárias e boa parte delas estava nas mãos da Igreja. Nos primeiros anos de Vargas, esse nível de escolaridade é regulamentado em todo o país<sup>20</sup>, tornando-se condição obrigatória para acesso aos cursos superiores e, no caso dos mais pobres, para dar certo preparo profissionalizante. Para os filhos da elite, havia um percurso casado com os cursos superiores ligados às profissões liberais<sup>21</sup>. Para os mais pobres, restavam cursos técnicos com maior ou menor extensão, mas com poucas condições de acesso ao nível superior. Outro caminho possível era o secundário voltado para o magistério, que também permitia, ainda que gradativamente, acesso aos exames para cursos superiores (era uma das formas comuns de inserção da mulher no trabalho e na vida acadêmica).

Em 1971, promove-se uma profunda reorganização na estrutura educacional, reduzindo o secundário para três anos. Com a intenção de preparar mão-de-obra para servir à indústria monopolista que se instala no período, os militares convertem o secundário em período de formação profissionalizante: além das disciplinas básicas, os alunos teriam que ser instruídos em pelo menos uma entre cerca de 130 habilitações técnicas. Essa estrutura contribuiu para a manutenção do perfil elitista. As regras democratizavam o ensino, facultando a todos os que passassem pelas oito primeiras séries (7-14 anos) o acesso ao nível posterior e também possibilitando aos concluintes desse novo secundário prestar as provas para qualquer das carreiras superiores. Entretanto, acabou-se por tentar conter a pressão por vagas na universidade pública: o secundário profissionalizante em muitos casos eliminou disciplinas básicas cobradas nos exames vestibulares<sup>22</sup>. Os mais ricos, por seu turno, desenvolveram uma rede particular de escolas que, burlando a lei da profissionalização – com a conivência governamental, se especializaram em preparar alunos para as melhores universidades. A falta de recursos materiais e humanos levou a

---

<sup>20</sup> Entre 1931 e 1932, complementado na década seguinte pelo mesmo governante.

<sup>21</sup> O chamado secundário ‘clássico’ preparava para os cursos de Direito, Filosofia e Letras, prestigiados até os anos 1960; o chamado secundário ‘científico’ levava às carreiras como engenharia, medicina e odontologia.

<sup>22</sup> Exames de acesso ao nível universitário, denominação comum desde os anos 1960, quando aumenta a demanda por vagas no ensino superior. Cada instituição é responsável pelo seu exame de seleção.



proposta da profissionalização ao fracasso, sendo suprimida no início dos anos 1980. O achatamento da formação secundária foi tamanho que mesmo nos últimos anos, quando esforços continuados e financiamentos externos buscam o incremento desse nível educacional, estes não têm sido suficientes para redimensionar tal nível<sup>23</sup> ou para levar o aluno aos cursos superiores de prestígio. As melhores universidades ainda são reservadas à elite: atualmente, apenas 26% dos jovens entre 18 e 24 anos estão escolarizados nesse nível e 57% dos alunos matriculados no período de escolarização obrigatória não chegam sequer a concluir o secundário.<sup>24</sup> Apenas 13% da população entre 20 e 24 anos está matriculada no ensino superior. (Quadro 5 - *Grades Curriculares*)

## Pedagogia, literatura e gramática

Desde sua constituição efetiva, no século XIX, a escola brasileira sempre privilegiou a Pedagogia Liberal e historicamente a vertente mais recorrente, por motivos diversos, tem sido a conservadora. (Quadro 6 - *Tendências pedagógicas e ensino de língua portuguesa*) Nem mesmo os freqüentes arranjos havidos durante boa parte do século XX para preservar a hegemonia do ideário burguês no papel da Educação, algo que paulatinamente foi expondo o cotidiano escolar a práticas mais progressistas (como as do escolanovismo em suas diversas vertentes), foram capazes de romper o acordo tácito que mantém até os dias de hoje características daquele ensino mais tradicional: de base humanística, com moldes clássicos e, mais tarde, enciclopédicos. Um dos principais apoios a essa tendência foram as idéias de Herbart. A pretensa clareza de etapas e preceitos dessa proposta mantinha sintonia com o rigor da formação confessional, predominante até boa parte do século XX. Quando o ensino enciclopédico passou a predominar, também haveria motivos para fazer permanecer o associacionismo: seu forte contorno positivista e cientificista combinava com o ensino cumulativo, centrado no professor e na memorização de informações objetivas. O escolanovismo, por sua vez, mesmo presente no país desde os anos 1920, serviu menos como opção pedagógica e mais como projeto político-ideológico: regulador da inclusão das camadas médias e da exclusão das camadas mais pobres da sociedade, nos diversos níveis de escolarização. Nos

<sup>23</sup> Segundo dados oficiais, houve crescimento de cerca de 60% no número de matriculados no ensino médio, entre 1994 e 1999; entretanto, 25% dos adolescentes entre 15 e 17 anos continuam sem estudar e apenas 32,6% estão na escola desse nível. Observe-se ainda que ¼ dos alunos com idade entre 15 e 17 anos ainda estão cursando o nível fundamental.

<sup>24</sup> RAMAL, A. C. As mudanças no ensino médio. *Pátio*, Porto Alegre, ano 2, n.º 8, fev./abr. 1999.

diversos momentos históricos em que foram referência, Dewey, Decroly, Montessori, Piaget e Bruner, para citar alguns dos nomes recorrentes no país em boa parte do século XX, tiveram suas idéias ajustadas para legitimar diferenças de capacidade entre pobres e ricos. Era comum até os anos 1960 ver problemas de aprendizagem diagnosticados como ‘desvios de personalidade’. As classes homogêneas, de Bruner, como condição para o desenvolvimento do ensino, tornaram-se menos um auxílio pedagógico do que estímulo à segregação. Em suma, tais correntes não raro tiveram suas idéias ajustadas a uma perspectiva racionalista suficientemente achatada para legitimar a chamada ‘ideologia do dom’.

Quando as idéias escolanovistas ensaiavam deixar o plano retórico, num processo mais visível desde os anos 1940, sobretudo no âmbito da escola primária e também na escola de formação de professores, influenciando propostas como a chamada Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, uma nova onda conservadora reforçaria as características tradicionais no cotidiano escolar. Na esteira dos movimentos internacionais de reformas educativas dos anos 1960, o regime militar brasileiro imporia apressadamente regras tecnicistas como base para a expansão do atendimento educacional. A partir de 1971, o ensino enciclopédico foi substituído pelo ensino profissionalizante, promovendo-se a varredura dos conteúdos menos pragmáticos: áreas como educação artística e línguas estrangeiras chegaram à atrofia. O ensino primário, que incorporara em certo nível de profundidade as conquistas da psico-genética e ensaiava os primeiros passos nas teorias mais socializadoras, refugiou-se nos métodos tradicionais, por ausência de uma direção segura e pelo perfil dos professores - até o final dos anos 1960 ainda formados em escolas normais com influência confessional. A educação secundária foi esvaziada de orientação: não dava continuidade ao enciclopedismo e também não chegou a ser efetivamente técnica – pela falta de recursos humanos e materiais. A democratização descaracterizou a escola: professores de formação mais precária incharam o quadro do magistério, provenientes de cursos superiores precários, em geral privados, criados no mesmo período, incapazes de pesquisa educacional e mesmo de reelaboração teórica, ou ainda de cursos de magistério rudimentares, reprodutores de conhecimento superficial inspirado na sombra das antigas escolas normais.

Dado o quadro mais amplo, vejamos um pouco do ensino de literatura. A formação enciclopédica sofreria poucas modificações durante o século XX. O caráter cumulativo e positivista, retórico e ilustrado, predominava dentro de uma escola que portava uma sucessão enorme de matérias a serem vistas pelos

alunos<sup>25</sup>. Até a década de 1960, os livros didáticos de Língua Portuguesa eram constituídos por antologias de textos literários, que deveriam servir de modelo para os iniciantes, não só para manifestações escritas, mas também para a elocução verbal. Era comum ver autoridades acadêmicas responsáveis por seletas de textos literários para a escola. Ler os clássicos era um meio para se buscar algo do requinte dos mestres, para melhorar a escrita, a fala, o vocabulário, os princípios morais, os conhecimentos gerais. A componente oral, presente desde a escola primária, também tinha essa função de reprodução, de erudição pela elocução. Os exemplos de bons alunos eram os leitores dos clássicos.

A partir dos anos 1960, o modelo tecnicista de educação naturalmente foi afastando a literatura clássica da escola fundamental (7-14 anos), pois era preciso adequar os estudos literários às concepções pragmáticas do período. O texto de referência ainda era literário, mas gradativamente menos o clássico do que o ‘texto médio’, como as crônicas e a literatura infantil e juvenil, que, por sua vez, passaram a ombrear com textos de informação, histórias em quadrinhos e cartuns, em termos de destaque, nos manuais didáticos. Na esteira desse processo, foi possível à escola consolidar o convívio com a literatura brasileira mais recente, destacando-se autores como Rubem Braga e Luís Fernando Veríssimo, e ainda fomentar uma produção literária para a infância e juventude bastante destacada e fértil até os dias de hoje. Além da variedade da literatura que passou a circular na escola, há que se destacar o intenso debate sobre o papel da leitura instalado no país desde o final dos anos 1970, algo que contribuiu decisivamente para se repensar as práticas com a literatura na sala de aula, gerando propostas consistentes e criativas<sup>26</sup>. Todavia, ainda que nas regiões com maior tradição escolar ou mais próximas dos melhores centros universitários, esse debate tenha tido reflexo significativo, com sugestões capazes de fazer frente ao modelo funcionalista, de maneira geral, o que se viu no cotidiano escolar foram estratégias reducionistas: despreparada, a escola incentivava – e continua fazendo isso – a abordagem comportamentalista de leitura, feita de maneira mecânica e medida por volume ou limitada a fichas de

---

<sup>25</sup> O secundário formador da elite contava com mais de 100 disciplinas. Na alfabetização, desde 1925 até os anos 1960, o curso primário no Estado de São Paulo, por exemplo, contava com 14 disciplinas: Leitura, Caligrafia, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Aritmética, Geometria, Desenho, Geografia, História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Ciências Físicas e Naturais, Trabalhos Manuais, Ginástica e Canto.

<sup>26</sup> O diagnóstico sobre o ensino de literatura naquele momento e as propostas alternativas de trabalho a que chegam Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar são exemplo da envergadura alcançada pelo debate *Literatura: a formação do leitor* – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988).

leitura, verificando-se o nível informacional das obras. Os livros de ficção de maior fôlego encontrados no ensino fundamental costumam limitar-se a narrativas produzidas ou ajustadas às faixas etárias dos alunos, algumas reconhecidas, mas a maior parte, de qualidade duvidosa. De modo geral restritos ao curso secundário, mesmo assim, ainda que haja muitas e louváveis exceções, quando tomados para estudo, os clássicos, exigidos nos exames vestibulares, são vistos por meio de procedimentos diacrônico-teóricos ou fragmentos e resumos, em geral expedientes que os tornem ‘palatáveis’, como versões para o cinema dos próprios livros. Os manuais didáticos passaram a ser feitos por professores do nível de ensino a que se destinavam as obras, com textos menos complexos, de literatura ligeira e de informação. Sua rotatividade passou a ser alta, por fatores basicamente mercadológicos, modificando a tradição de resistência ao tempo dos antigos manuais. Mesmo questionáveis, os didáticos das décadas anteriores atendiam a um modelo específico de formação. No período militar, o empobrecimento se dá pela troca de referencial e pela simplificação de procedimentos pedagógicos a que foi submetida a escola.

Os professores não conseguiram atuar de maneira expressiva como fator de resistência. Para atender a um número cada vez maior de alunos, a partir do final dos anos 1960, os governos estaduais, sem recursos equivalentes aos esforços necessários à expansão escolar que se pretendia, foram ampliando seu contingente de professores por meio da flexibilização das exigências para a contratação de novos quadros e pela diminuição da remuneração, pulverizando as conquistas profissionais da escola elitista de tempos atrás. Por um lado, a profissão perdeu prestígio<sup>27</sup> e, por outro, permitiu às camadas mais pobres acesso ao magistério. No que diz respeito ao ensino de literatura, boa parte do contingente de novos professores foram a primeira ou a segunda geração de suas famílias a ter uma escolaridade mais longa. Com pouca ou mesmo sem tradição de cultura culta escrita, esses indivíduos lidam com a literatura, sobretudo a literatura clássica, menos como algo pertencente a sua cultura pessoal do que como um arsenal próprio do ambiente escolar<sup>28</sup>. Assim, a maneira escolarizada

---

<sup>27</sup> Em projeto amplo realizado em vários países da América Latina, financiado por organismos internacionais, chegou-se ao seguinte dado sobre a opção dos professores pelo magistério no Brasil: 59% deles foram para o magistério por falta de oportunidades, mercado de trabalho difícil em outras áreas etc. (GATTI, B. *et al.* Características de professores(as) de 1.º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação & Sociedade*, n.º 48, Ago. 1994)

<sup>28</sup> Estudo profundo que abrange um diagnóstico mais atual da relação dos professores com a literatura é o de Antônio Augusto Gomes Batista, em ‘Os(as) professores(as) são ‘não-leitores’?’ (MARINHO, M., SILVA, C. S. R. (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras/ ABL, 1998.)

pela qual tiveram contato com valorizadas é a mesma que passam a levar para a sala de aula: dão importância ao repertório literário como algo socialmente prestigiado, mas resumem seu trabalho a um conjunto de expedientes de busca de informações pragmáticas, não sendo comuns, pela falta do hábito de ler, iniciativas, por exemplo, mais dialógicas entre os alunos e as obras literárias. Tem-se, desse modo, um processo endógeno em escala crescente, que corrobora o esvaziamento da cultura literária na escola.

O ensino de gramática, por seu turno, deu-se por inspiração da tradição greco-latina. Até o final do século XIX os estudos de Língua Portuguesa estavam embutidos dentro dos estudos de retórica e latim, sendo essa componente clássica preservada mais tarde, pelo ensino ilustrado. O estudo da nomenclatura gramatical sempre foi preponderante, ainda que essa nomenclatura fosse oficializada apenas em meados do século XIX – e longe de se ter chegado a uma proposta de consenso sobre o assunto. A gramática aparecia enraizada no estudo das soluções de expressão literárias e assim permaneceu até os anos 1970. Desde então, as reformas educacionais passaram a cobrar da escola uma gramática mais funcional, mais ajustada aos usos cotidianos da língua e menos presa aos referenciais clássicos. Entretanto, em vez de um aparato que desse conta dessa linguagem média, chegou-se a um tipo de estudo distante dos usos e dos fatos da língua. A tradição, em que a gramática aparecia amalgamada com obras canonizadas, e o professor atuava como um intermediário entre as soluções literárias e as soluções lingüísticas da escola, deu lugar a uma concepção mecânica, preenchida por exercícios que reproduziam uma linguagem cada vez mais artificial, no entanto passíveis de aferição quantitativa. Mesmo nos dias de hoje, o saldo do trabalho do professor de Português parece ainda provocar o que Geraldi (1997) chama de ‘assujeitamento’ do aluno. A escrita vem sendo desde longe tomada como pretexto para higienização gramatical. Mais de dois terços dos textos feitos por alunos estão de algum modo ligados ao processo de reprodução. A escrita vai-se tornando mais rala à medida que se aproxima o secundário, dando lugar a questões de nomenclatura gramatical e de teoria literária. A definição de um perfil de trabalho com a palavra escrita sob a via da comunicação esbarra em referenciais gramaticais mecânicos. Sendo assim, mesmo que o ensino de gramática se dê por pelo menos 9 dos 11 anos da escolarização básica, os alunos saem da escola com domínio precário nesse campo. Mesmo no secundário, são enormes as dificuldades de fazer com que o aluno consiga desenvolver textos mais complexos.

Mais recentemente, apesar da renovação dos referenciais lingüísticos na escola,<sup>29</sup> e mesmo nos Estados em que, durante as últimas décadas, as propostas de ensino de gramática assumiram uma postura mais arrojada, a nomenclatura gramatical, agora esvaziada de seus princípios humanistas, permaneceu. Vítimas de intempéries administrativas, tais propostas não chegaram a se constituir como políticas de trabalho, pois foram marcadas pela falta de abrangência e de continuidade, de modo que a reelaboração do ensino da gramática ficou restrita a regiões localizadas ou mesmo a grupos limitados e dispersos de professores que tiveram condições de aprimoramento. Por outro lado, desde os anos 1970, os livros didáticos continuaram a mostrar a nomenclatura gramatical, suprimindo os referenciais literários, mas não se escudando na evolução dos estudos lingüísticos. O resultado disso foram procedimentos que distanciaram cada vez mais os estudos de gramática, da própria língua. Uma questão que ajudou a agravar o quadro da precariedade dos livros didáticos foi a própria atuação governamental. O país mantém comissões para análise e julgamento de livros didáticos desde os anos 1940, mas este trabalho sempre se mostrou aquém da oferta de livros. Os acordos Brasil - Estados Unidos (anos 1960-1970) pioraram a situação, permitindo a proliferação de manuais extremamente deficientes<sup>30</sup>. Em razão do propósito de expandir a escola e do conseqüente achatamento dos critérios para a formação estudantil, o governo militar não só autorizou a publicação de tais manuais, como também passou a comprá-los e distribuí-los em massa para as diversas regiões do país, contribuindo para consolidar, entre outras práticas, a maneira estanque de apresentar o ensino gramatical. Apenas nos últimos anos os mecanismos oficiais, por meio da seleção mais criteriosa das obras didáticas a serem compradas e distribuídas pelo governo, é que se tem fomentado a rediscussão do problema da gramática na escola.

Descaracterizado, o ensino tradicional sobrevive. Na escola básica particular, ele é evidente: os pais associam as boas escolas privadas ao ensino enciclopédico que se via no passado, antes da expansão da escola pública; observe-se ainda que, apesar da pragmatização dos conteúdos, o perfil cumulativo do ensino tradicional se ajusta ao objetivo da escola particular: aprovar os alunos nos exames vestibulares. Em termos de escola pública, o ensino de língua portuguesa, principalmente quanto à literatura e à gramática, a situação é mais complexa. Num país em que, por um lado, a língua desde cedo

<sup>29</sup> A corrente teórica de maior penetração no país nos últimos anos tem sido a chamada Lingüística Textual, na vertente anglo-saxônica.

<sup>30</sup> OLIVEIRA, J. B. A. *et al.* *A Política do Livro Didático*. Campinas: Summus/Ed. UNICAMP, 1984.

foi considerada como um dos principais fatores de garantia da unidade nacional<sup>31</sup>, e, por outro, tem desigualdades sociais gritantes, o domínio da linguagem mais requintada, preconizada a partir da nomenclatura, propõe-se como fator discriminatório, servindo de referência para a definição do *status* das pessoas. Os concursos para o serviço público e mesmo os vestibulares para os cursos superiores ainda cobram elementos isolados da gramática normativa.

A expansão desregrada do ensino superior, entre os anos 1960 e 1970, também contribuiu para a permanência dessa versão diluída do ensino tradicional. Alardeada como vitória sobre o atraso, tal expansão acabou se dando nas áreas que tinham certo prestígio, mas que, sobretudo, exigiam menos recursos para instalação, como Filosofia, Pedagogia e Letras. Com qualidade precária na grande maioria dos casos<sup>32</sup>, tais cursos, em geral privados<sup>33</sup>, começaram a despejar um enorme contingente de pessoas legalmente habilitadas a trabalhar no magistério.<sup>34</sup> No caso do ensino de Língua Portuguesa, a situação teria um problema a mais. A Lingüística entraria nas melhores universidades públicas brasileiras apenas a partir dos anos 1960, difundindo-se no ensino superior ainda mais tarde. Nas palavras de Ilari<sup>35</sup>, o contato com esse conhecimento se fez de atropelo: em poucos anos, a universidade assimilou a experiência de pesquisa acumulada por várias gerações, resultando ao futuro professor a seguinte situação: *“Aquilo que poderia parecer à primeira vista uma rápida sucessão de escolas, uma espetacular superação de paradigmas, fica mais adequadamente caracterizado como um processo de absorção superficial de métodos e questões teóricas originários de centros de pesquisa*

---

<sup>31</sup> LIMA SOBRINHO, B. *A Língua Portuguesa e a Unidade do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio/INL, 1977.

<sup>32</sup> O descrédito do Banco Mundial quanto aos cursos de pedagogia como pré-requisito para formação de professores em países subdesenvolvidos resulta de estudos feitos na Índia, no Paquistão e no Brasil. (LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, Mar. 1997)

<sup>33</sup> Em 1992, apenas no Estado de São Paulo havia 609 cursos de licenciatura plena e apenas 78 deles mantidos por universidades públicas (AZANHA, J.M.P. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995)

<sup>34</sup> Um exemplo que de algum modo ilustra a precariedade da formação mais recente: o concurso de admissão à carreira do magistério no Estado de São Paulo, em 1949, incluindo candidatos provenientes de escolas públicas e confessionais, e mobilizando a maior parte do magistério básico da época, teve 1.570 participantes e aprovação de 67%. Em 1993, outro concurso público do mesmo Estado, levou 94.281 candidatos às provas: apenas 8% deles obtiveram aprovação. (AZANHA, J. M. P. *op. cit.*)

<sup>35</sup> ILARI, R. *A Lingüística e o ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p. 68-70.

*estrangeiros.*” Daí a opção de se caminhar pelos expedientes tradicionais, os únicos com história suficiente para serem amparados pela comunidade escolar e também passíveis de divisão capaz de atender à compartimentalização exigida pelo planejamento do calendário letivo.

Outro aspecto a observar é que não raro se tem deixado para o segundo plano a difusão da componente didática. Desde os anos 1970, é comum entre pesquisadores o descrédito frente a estratégias didáticas mais abrangentes, sobretudo pela resistência aos estudos funcionalistas ou aos mais diretivos. Sob influência de teorias sociais,<sup>36</sup> modelos quantitativos passaram a ser ofuscados por pesquisas qualitativas, em boa parte de inspiração marxista. Críticos de projetos macro-sociais, esses estudos, se, por um lado, favoreceram o aprofundamento da análise de fatores intrínsecos ao ambiente escolar,<sup>37</sup> por outro, dificultaram observações de maior amplitude, em razão de seus próprios pressupostos e também pela carência de instâncias capazes de reelaborar tais propostas, atendendo à diversidade sociocultural do país, a fim de multiplicar a sua aplicabilidade. Lingüística e Literatura, apesar de apresentarem um quadro particular, têm em comum a dificuldade de converter saber científico em saber escolar, sobretudo no que diz respeito a práticas pedagógicas, dada a distância entre a universidade e a escola. Embora desde há muito o país conte com uma produção universitária significativa,<sup>38</sup> com número expressivo de centros de formação atuantes e sintonizados com a evolução dos estudos lingüísticos e pedagógicos, tal conhecimento interfere pouco no ensino:<sup>39</sup> não se tem uma solução que possibilite o compartilhamento mais amplo dos trabalhos feitos. Finalmente, é preciso lembrar que apesar de organização centralizada no plano federal, delega-se a condução do cotidiano escolar aos Estados. Sendo assim, se não bastassem as cíclicas modificações maiores, por meio de reformas políticas amplas ou parciais, geradoras de instabilidade e de constrangimentos na base escolar, os Estados constituem seus sistemas educacionais sob os moldes dos governos da ocasião. O resultado é a falta de constância das estratégias de

---

<sup>36</sup> Coleman & Jencks, Baudelot & Establet, Bourdieu & Passeron, além dos chamados neomarxistas.

<sup>37</sup> Note-se as chamadas abordagens etnográficas, socio-interacionistas e interpretativas.

<sup>38</sup> Segundo dados do Conselho Nacional de Pesquisa, organismo governamental criado nos anos 1950 e ainda o principal financiador da pesquisa científica no país, existem atualmente pelo menos 320 grupos ligados às instituições de nível superior pesquisando temas na área da Educação; em Lingüística, outros 160 grupos.

<sup>39</sup> Basta notar, por exemplo, que o país tem hoje cerca de 2 milhões de alunos matriculados no ensino superior, sendo que apenas 34% deles estão matriculados em universidades públicas estaduais e federais. Há que se considerar ainda que a maior parte da pesquisa feita no país é realizada pelas universidades públicas do centro-sul do país.



formação profissional. Não foi à toa que o livro didático tornou-se a única política pedagógica a perdurar desde o século XIX.

De um lado, uma rede pública de educação básica gigantesca,<sup>40</sup> porém sem perfil definido e sem o respaldo da elite, que hoje paga por uma escola própria para seus filhos. De outro, uma rede de ensino superior também enorme,<sup>41</sup> mas com qualidade de pesquisa limitada a uns poucos centros, solenemente distanciados do cotidiano escolar, algo que resulta em um discurso pedagógico requintado, mas que provoca resistências nos professores da rede básica, despreparados para aliar teoria e sua prática em sala de aula. Como agravante, convive-se, de acordo com Romanelli (1986), com questões educacionais atuais e com problemas que outros países já resolveram há mais de um século. Em busca de uma nova identidade, mais próxima da maioria da população, a escola pública se defronta com outros desafios. Um deles são os conflitos sociais refletidos nela, frutos de um dos piores índices mundiais de distribuição de renda. Outro é a tentativa governamental de adequação da estrutura escolar aos princípios internacionais, marcados pela racionalização econômica e questionados por colocar em segundo plano os problemas efetivamente pedagógicos – suprimindo, na prática, a experiência acumulada com os ideários de Vygotsky, Freinet, Piaget e Ferreiro, além do aparato teórico mais crítico-social em termos de política educacional. No plano da Língua Portuguesa, essa questão já é visível. A literatura clássica, em desarmonia com o perfil operacional que os governos vêm tentando imprimir, a partir das recentes diretrizes oficiais, surge reverenciada mas deslocada: uma espécie de ‘dama de honra’ do cenário escolar. A gramática normativa, vista à moda tradicional, está posta em situação incômoda: mesmo desautorizada oficialmente e pelo discurso especializado, persiste no cotidiano escolar, amparada pelo livro didático, por razões várias: para suprir as lacunas dos professores em relação à doutrina em evidência – a *Linguística Textual*; como procedimento possível em uma escola carente de recursos; e como fator simbólico de resistência aos solavancos político-burocráticos impostos ciclicamente pelos governos.

---

<sup>40</sup> De acordo com dados oficiais, em 1996, o país contava com cerca de 196 mil estabelecimentos de ensino fundamental (7-14 anos), atendendo a cerca de 33 milhões de alunos; havia outras 15 mil escolas de ensino médio (secundário, 15-17 anos), com pouco menos de 6 milhões de alunos.

<sup>41</sup> Números recentes dão conta de que existem cerca de 1.150 instituições de ensino de nível superior no país e, dentre elas, 154 universidades. Desse conjunto, há cerca de 100 instituições públicas estaduais e federais, entre universidades e centros isolados.

## Referências

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: 3.º e 4.º ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, M. M., FÁVERO, O. A pesquisa em Educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, Fev. 1994.
- CARVALHO, M. M. C. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- GATTI, B., ESPOSITO, Y. L., SILVA, T. R. N. Características de professores(as) de 1.º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação & Sociedade*, n.º 48, Ago. 1994.
- GERALDI, J. W., CITELLI, B. *Aprender e Ensinar com Textos de Alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GUIRALDELLI Jr. P. Introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano 9, n.º 26, Abr. 1987.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. *ANDE*, São Paulo, n.º 6.
- MITRULIS, E. Construindo um novo conceito de escola primária: caminhos percorridos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.º 96, Fev. 1996.
- MELLO, G. N. *Cidadania e Competitividade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória*. São Paulo: Loyola, 1984.
- NADAI, E. O projeto republicano de Educação Superior e a Universidade de São Paulo. *Educação & Sociedade*, ano 6, n.º 17, Abr. 1984.
- ORGANON (revista). Porto Alegre, v. 9, n.º 23, 1995.
- LEITURA: TEORIA E PRÁTICA. Porto Alegre: Mercado Aberto/ABL, 1982-1992.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil: 1930 - 1973*. 8.ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SAVIANI, D. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SCHMITZ, John Robert. Gramática Escolar, Lingüística e Renovação do Ensino de Português. *Alfa*, São Paulo, n.º 34, 1990.
- SOARES, M. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, S. J., KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais.  
*Cadernos de Pesquisa*, n.º 77, Mai. 1991.

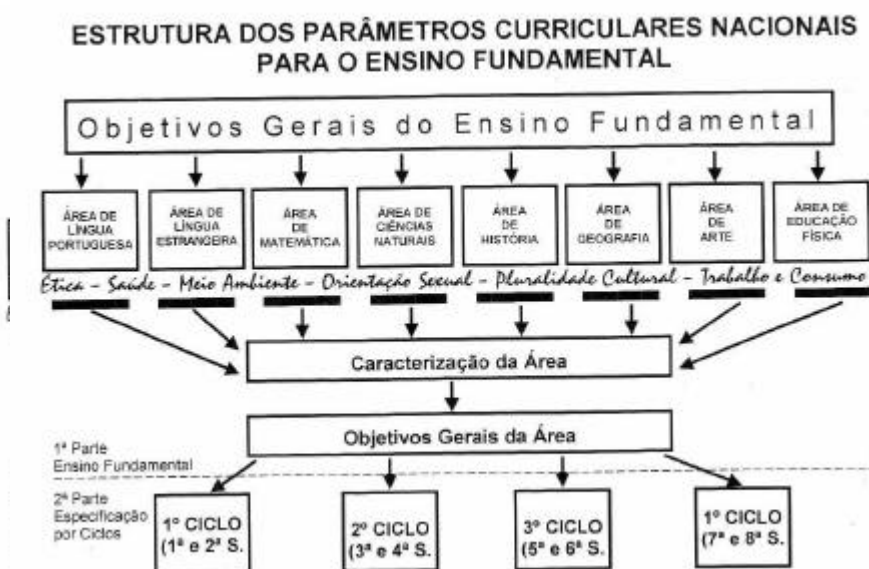
Quadro 1 – EVOLUÇÃO POLÍTICA NO BRASIL A PARTIR DE 1930

	Política	Pensamentos	Reformas
1930 (G. Vargas)	Nação	1930 ↓	1931
1937 (Estado Novo)			
1945 (Redemocratização)	Desenvolvimento Nacional	1964 ↓	Nacional Desenvolvimentismo 1942 } 1946 }
1956 (Expansão Industrial)			
1964 (Golpe Militar)			1961
1983 (Abertura Política)			1971
1988 (Constituição)			
	Neoliberalismo	1999 ↓	Economia Internacionalizada    1996
1989 (Eleições Diretas)			
1994 (FHC)			

## Quadro 2 - EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Reformas Educacionais	Perfil
1931 – Francisco Campos	Positivismo
Criação do Ministério da Educação	Centralização
	Homogeneização
	Humanismo enciclopédico
	Abertura para as ciências
	Seletividade e Exclusão
1942 – Capanema	Fascismo
	Nacionalismo
	Centralização
	Homogeneização
	Humanismo enciclopédico
	Seletividade e Exclusão
1961 – Lei de Diretrizes e Bases	Público x Particular
	Nacionalismo
	Centralização x Descentralização
	Homogeneização
	Humanismo enciclopédico
	Seletividade x Exclusão
1971 – Lei 5.692/71	Democratização de oferta
	Centralização
	Homogeneização
	Esvaziamento do humanismo
	Patriotismo
	Profissionalização
1996 – Lei de Diretrizes e Bases	Descentralização
	Flexibilização administrativa
	Desregulamentação
	Pluralidade Cultural
	Variedade Lingüística
	Sociedade Civil
	Avaliação externa

Quadro 3 –



Quadro 4 – **PERCURSO ESCOLAR**

1942/1946

Ensino Superior					
Exames Vestibulares	18				
3. <sup>a</sup> série	17	Secundário	Colegial	Profissionalizantes	Normal
2. <sup>a</sup> série	16				
1. <sup>a</sup> série	15				
4. <sup>a</sup> série	14	Secundário	Ginásio	Profissionalizantes	Normal
3. <sup>a</sup> série	13				
2. <sup>a</sup> série	12				
1. <sup>a</sup> série	11				
Exame de Admissão ao Secundario					
4. <sup>o</sup> ano	10	Primário			
3. <sup>o</sup> ano	9				
2. <sup>o</sup> ano	8				
1. <sup>o</sup> ano	7				
Educação Pré-escolar					

1971

Ensino Superior		
Exames Vestibulares	18	
3. <sup>a</sup> série	17	2. <sup>o</sup> grau
2. <sup>a</sup> série	16	
1. <sup>a</sup> série	15	
8. <sup>a</sup> série	14	1. <sup>o</sup> grau
7. <sup>a</sup> série	13	
6. <sup>a</sup> série	12	
5. <sup>a</sup> série	11	
		1. <sup>o</sup> grau
4. <sup>a</sup> série	10	
3. <sup>a</sup> série	9	
2. <sup>a</sup> série	8	
1. <sup>a</sup> série	7	
Educação pré-escolar		

Quadro 5 - GRADES CURRICULARES

1942 Ginásial		1971 – 5. <sup>a</sup> - 8. <sup>a</sup>
Português	4. <sup>a</sup>	Comunicação e Expressão
Latim	4. <sup>a</sup>	[Suprimido]
Francês	4. <sup>a</sup>	Optativo (atividade)
Inglês	3. <sup>a</sup>	Optativo (atividade)
Matemática	4. <sup>a</sup>	Matemática
Ciências Naturais	2. <sup>a</sup>	Ciências
História Geral	1. <sup>a</sup>	Estudos Sociais
História do Brasil	2. <sup>a</sup>	
Geografia Geral	1. <sup>a</sup>	
Geografia do Brasil	2. <sup>a</sup>	
Trabalhos Manuais	2. <sup>a</sup>	[Suprimido]
Desenho	4. <sup>a</sup>	[Suprimido]
Canto Orfeônico	4. <sup>a</sup>	[Suprimido]

1942 Clássico		Científico	1971 – 2.º Grau
Português	3. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	Língua Portuguesa
Latim	3. <sup>a</sup>		[Suprimido]
Grego (optativo)	3. <sup>a</sup>		[Suprimido]
Francês (optativo)	4. <sup>a</sup>		
Inglês (optativo)	3. <sup>a</sup>		
Espanhol	2. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	
Matemática	3. <sup>a</sup>		Matemática
História Geral	2. <sup>a</sup>		História
História do Brasil	1. <sup>a</sup>		Org. Soc. e Pol. do Brasil
Geografia Geral	2. <sup>a</sup>		
Geografia do Brasil	1. <sup>a</sup>		
Física	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	C. Físicas e Biológicas
Química	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	
Biologia	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	
Filosofia	1. <sup>a</sup>		[Suprimido]
Desenho		2. <sup>a</sup>	
			Literatura Brasileira

QUADRO 6 - TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Reformas	Tendências			Língua Portuguesa
1931 (Campos)	Escola Nova		Primário	Escolanovista
	Selectividade			Padrão Culto/Retórica
				Literatura Erudita Universal
			Secund.	Formação Enciclopédica
	Secundário Tradicional			Filologia
1942 (Capanema)	Escola Nova (psicologia/biologia)		Primário	Escolanovista
				Lit. Brasil. e Port.
			Secund.	Padrão culto escrito
				Form. enciclopédica
				Comercial
			Profi.	Industrial
				Normal
				SENAI/SENAC
1961				Mesmos princípios
		Freire		
1971	Tecnicismo (behaviorismo)			Norma Culta não literária
			1.º Grau	("de transição")
				Língua Falada
				Padrão Culto escrito
			2.º Grau	Lit. Erudita Brasileira
				Profissionalização
1996	Sócio-Construtiv. (Piaget-Vygotsky)			Diversidade Linguística
			Ensino Fundamental	Linguística Textual
				Padrão Culto
				Língua Falada
			Ensino Médio	Padrão Culto Escrito
				Linguística Textual
			Profissional.	Atendem demandas