

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**Eislher Alves Ferreira Neves**

**NO LABIRINTO DAS RAÍZES:  
HISTÓRIA DO ENSINO DE LITERATURA EM MATO GROSSO DO SUL  
(1977-2008)**

**Paranaíba/MS**

**2013**

**Eisler Alves Ferreira Neves**

**NO LABIRINTO DAS RAÍZES:  
HISTÓRIA DO ENSINO DE LITERATURA EM MATO GROSSO DO SUL  
(1977-2008)**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Estela Natalina Mantovani Bertolletti**

**Paranaíba/MS**

**2013**

**EISLHER ALVES FERREIRA NEVES**

**NO LABIRINTO DAS RAÍZES:  
HISTÓRIA DO ENSINO DE LITERATURA EM MATO GROSSO DO SUL  
(1977-2008)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 12/06/2013

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Estela Natalina Mantovani Bertoletti (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. José Batista de Sales  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Prof. Dr. José Antônio de Souza  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Aos meus pais, Ana e Pedro,  
Ao meu esposo, Antonio Carlos,  
minhas irmãs, meus filhos,  
sobrinhos, cunhados, amigos,  
colegas, professores, enfim,  
a todos que me apoiaram,  
me incentivaram e me ajudam  
a seguir,

“abrindo as portas que não têm fim.”

## **AGRADECIMENTOS**

Esta pesquisa é resultado de um sonho que por vezes pareceu inatingível, mas por tão intensamente sonhado, tornou-se maior que os obstáculos, a ponto de transpô-los um a um. Àqueles que me ajudaram, agradeço imensamente.

A Deus que me sustenta, por haver possibilitado a oportunidade de ampliar meus conhecimentos, alcançar novas perspectivas, me reconstruir por meio do que aprendi no mestrado.

Aos meus pais, Pedro e Ana, filhos, João Pedro e Guilherme, meu esposo, Antônio Carlos, por todo apoio, amor e cuidado.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Estela Natalina Mantovani Bertolotti, por acreditar em meu trabalho, orientando meus passos nesta pesquisa de forma criteriosa, sem jamais deixar de ser amável e paciente.

Aos meus professores do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pelos saberes compartilhados: Prof. Dr. Ademilson Batista Paes, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carla Villamaina Centeno, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Doracina Aparecida de Castro Araujo, Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo, Prof. Dr. José Antonio de Souza, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Samira Saad Pulchério Lancilotti e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Silvane Aparecida de Freitas.

À querida Professora Irani, hoje secretária do mestrado, por sempre me incentivar.

Ao Prof. Dr. José Antonio de Souza, Prof. Dr. José Batista de Sales e à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Claudete Cameschi de Souza pela leitura tolerante e respeito ao meu trabalho; pelas sábias correções.

Aos colegas de turma, companheiros de percurso, por enriquecer minha história com suas experiências e pela colaboração em seminários, provas e congressos.

Àqueles que de alguma maneira contribuíram com a pesquisa, com a coleta das fontes, com o empréstimo ou doação de livros e documentos.

**“[...] Ora, nem o assunto é simples, nem sei eu bem o que contar. Mirrado pé de couve, seja, o livro fica sendo, no chão do seu autor, uma árvore velha, capaz de transviá-lo e de o fazer andar errado, se tenta alcançar-lhe os fios extremos, no labirinto das raízes. Graças a Deus, tudo é mistério.”**

**(GUIMARÃES ROSA)**

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou contribuir para a produção de uma história da disciplina Literatura em Mato Grosso do Sul e no Brasil; compreender como foi proposto, nos documentos oficiais, o ensino de Literatura no ensino médio em Mato Grosso do Sul; analisar as propostas curriculares que oficializaram seu ensino no Estado, e, então, compreender qual o espaço da disciplina Literatura no universo escolar hoje e como este espaço foi se modificando ao longo da história, bem como contribuir com pesquisas correlatas. A opção metodológica está alicerçada na pesquisa histórica em Educação, da perspectiva da história das disciplinas escolares. Para isso procedeu-se à recuperação, reunião, seleção e análise das seguintes propostas curriculares *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*, de 1989, *Diretrizes Curriculares*, de 1992, *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul*, de 2004, e *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio*, de 2008; analisadas pelo método de análise da configuração textual. A pesquisa traçou o percurso do ensino de literatura desde a sua institucionalização, o qual apontou que, ao se associar a um sistema de ensino, passou a cumprir certos desígnios pedagógicos e ideológicos deste sistema, por isso a crítica da escolarização se configura em um empenho de reflexão sobre as relações de poder que permeiam o ensino de Literatura. No princípio da escolarização no país, nos estabelecimentos de ensino secundário, predominava o ensino humanístico com base nos estudos clássicos, a partir do século XX, a hegemonia do humanismo entrou em declínio quando se buscou um ensino menos propedêutico e mais voltado para as necessidades práticas da sociedade tecnológico-científica que reivindicava uma educação pública que atingisse parcelas cada vez maiores da população. No estado de Mato Grosso do Sul o ensino ofertado nas primeiras décadas de sua existência dispunha de um sistema precário de recursos materiais e humanos, escassas escolas e, para o segundo grau, a prevalência da profissionalização obrigatória vinculada aos interesses econômicos da produção agropecuária predominante no estado. Por meio das propostas curriculares buscou-se nortear as práticas docentes e manter certa uniformidade sobre os conhecimentos ministrados nas escolas sul-mato-grossenses. No que se refere ao ensino de Literatura determinado nas propostas analisadas, percebeu-se que as abordagens refletem o momento histórico e as finalidades estabelecidas para o ensino da disciplina conforme as urgências e necessidades de cada período histórico de maneira distinta. Apesar de todas demonstrarem preocupação em sugerir um ensino de Literatura que aproximasse o estudante do texto literário, por meio de leituras significativas que contribuíssem com a vivência e o desenvolvimento do educando, as propostas não dialogam entre si e a maioria manteve em suas listas de conteúdos o predomínio daqueles legitimados pela tradição, organizados numa sequência de datas, períodos, autores, obras e características conforme a historiografia literária. Certificou-se a relevância desta pesquisa por contribuir para o entendimento de uma cultura escolar concretizada ao longo da história, no que se refere à Literatura, no estado de Mato Grosso do Sul, pouco explorado por pesquisadores. O alcance dos objetivos propostos contribui para a historiografia do ensino de Literatura em escolas sul-mato-grossenses e, portanto, para a compreensão das realidades vivenciadas em sala de aula hoje.

**Palavras-chave:** História da Educação. Ensino de Literatura. Propostas Curriculares. Ensino Médio. Mato Grosso do Sul.

## ABSTRACT

This current research aimed to contribute to the production of a history of discipline Literature in Mato Grosso do Sul and Brazil; understanding as has been proposed, in the official documents, the teaching of literature in high school in Mato Grosso do Sul; analyze the curricular proposals that officiated his teaching in the state, and then understand how much space the Literature discipline in the school universe today and how this space has been changing throughout history, as well as contribute to related research. The methodology is based on historical research in Education, from the perspective of the history of school subjects. For this proceeded to the recovery meeting, selection and analysis of following curriculum proposals General Guidelines for Teaching 2nd Grade of Mato Grosso do Sul, 1989, Curriculum Guidelines, 1992, Reference Curriculum for Secondary Education of Mato Grosso do Sul, 2004, and Reference Curriculum of Basic Education State Schools / MS - School, 2008; analyzed by analysis of textual configuration. The research traced the route of the teaching of literature since its institutionalization, which she pointed, to join a school system, has to comply with certain pedagogical and ideological purposes of this system, so the critique of schooling is configured in a commitment to reflect on the power relations that permeate the teaching of literature. In the beginning of schooling in the country, in secondary schools, the prevailing humanistic education based on classical studies from the twentieth century, the hegemony of humanism began to decline when it sought a teaching introductory fewer and more focused on the practical needs scientific-technological society claimed that public education that reach increasingly larger segments of the population. In the state of Mato Grosso do Sul teaching offered in the first decades of its existence had a poor system of material and human resources, few schools and, for high school, the prevalence of mandatory professional linked to the economic interests of agricultural production prevalent in state. Through the curricular proposals sought to guide the teaching practices and maintain uniformity on the knowledge taught in schools South Mato Grosso. With regard to the teaching of literature in particular proposals analyzed, it was noticed that the approaches reflect the historical moment and purposes established for teaching the subject as emergencies and needs of each historical period differently. Despite all demonstrate concern suggest a teaching literature that close student of the literary text, through meaningful readings that contribute to the survival and development of the students, the proposals do not interact with each other and most remained in their content lists the predominance those legitimized by tradition, arranged in a sequence of dates, periods, authors, works and features as literary historiography. Made sure the relevance of this research to contribute to the understanding of a school culture embodied throughout history, with regard to the literature, in the state of Mato Grosso do Sul, little explored by researchers. The scope of the proposed objectives contribute to the historiography of teaching literature in schools South Mato Grosso, and therefore to understand the lived realities in the classroom today.

**Key words:** History of Education. Teaching Literature. Curricular proposals. High School. Mato Grosso do Sul.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1-</b> Capa do documento <i>Diretrizes Curriculares</i> . .....	132
<b>FIGURA 2-</b> Capa do <i>Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul</i> . .....	136
<b>FIGURA 3 -</b> Capa do <i>Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul</i> publicado em 2006. ....	143
<b>FIGURA 4-</b> Quarta capa do <i>Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do</i> <i>Sul</i> publicado em 2006.....	144
<b>FIGURA 5-</b> Capa do <i>Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de</i> <i>Ensino/MS – Ensino Médio</i> .....	146
<b>FIGURA 6-</b> Quarta capa do <i>Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de</i> <i>Ensino/MS – Ensino Médio</i> .....	147

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - ALTERAÇÕES DA DISCIPLINA “LITERATURA” NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO DE 1850 A 1900 .....	64
<b>QUADRO 2</b> - PLANO CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO PROPOSTO POR BENJAMIM CONSTANT (1890). .....	77
<b>QUADRO 3</b> - DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS E CARGAS HORÁRIAS .....	90
<b>QUADRO 4</b> - GOVERNADORES ELEITOS DE MATO GROSSO DO SUL .....	103
<b>QUADRO 5</b> - HABILITAÇÕES OFERECIDAS NOS CURSOS DE 2º GRAU MATO GROSSO DO SUL: PROPOSTA DE CURSO PARA HABILITAÇÃO DE 2º GRAU NA REDE ESTADUAL – 1980/1983.....	108
<b>QUADRO 6</b> - CONTEÚDOS DE LITERATURA SUGERIDOS PARA AS TRÊS SÉRIES DO 2º GRAU.....	125
<b>QUADRO 7</b> - SUGESTÕES PARA DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS .....	126
<b>QUADRO 8</b> - TEXTOS DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, AUTORES E DISCIPLINAS CORRESPONDENTES. ....	138
<b>QUADRO 9</b> - CONTEÚDOS DE LITERATURA PROPOSTOS PARA OS TRÊS ANOS DO ENSINO MÉDIO.....	151
<b>QUADRO 10</b> – BIBLIOGRAFIA DAS DIRETRIZES GERAIS PARA O ENSINO DE 2º GRAU DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL – DISCIPLINA LITERATURA BRASILEIRA (1989) .....	160

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
<b>1 NAS RAÍZES DO CURRÍCULO E DAS DISCIPLINAS ESCOLARES COMO CAMPO DE PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
1.1 O campo da história do currículo .....	25
1.2 O campo da história das disciplinas escolares .....	34
<b>2 LITERATURA E ENSINO DE LITERATURA .....</b>	<b>39</b>
2.1 Para além de uma definição .....	39
2.1.1 Para além da literariedade .....	42
2.1.2 Para além de um conhecimento .....	47
2.1.3 Para além da pedagogização .....	52
2.1.4 A literatura como instituição .....	57
2.2 A institucionalização do ensino de Literatura .....	59
<b>3 A ESCOLARIZAÇÃO EM NÍVEL MÉDIO .....</b>	<b>71</b>
3.1. As reformas do ensino secundário .....	75
3.2 O ensino de 2º Grau: um projeto democrático nos moldes da ditadura .....	85
3.3 Educação para todos e ensino médio .....	92
<b>4 MATO GROSSO DO SUL E A ESCOLA MÉDIA SUL-MATO-GROSSENSE .....</b>	<b>98</b>
4.1 No labirinto das oligarquias... a criação de um Novo Estado .....	98
4.2 A escolarização média sul-mato-grossense .....	105
4.2.1 A escola média “Guaicuru”.....	115
4.2.2 “Educação para o sucesso”.....	120
<b>5 O ENSINO DE LITERATURA EM MATO GROSSO DO SUL .....</b>	<b>122</b>
5.1 As propostas curriculares para o ensino de Literatura .....	122
5.1.1 <i>Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul .....</i>	<i>123</i>
5.1.2 <i>Diretrizes Curriculares.....</i>	<i>130</i>
5.1.3 <i>Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul .....</i>	<i>134</i>
5.1.4 <i>Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio. ....</i>	<i>145</i>
5.2 No labirinto das raízes da disciplina Literatura em Mato Grosso do Sul .....	153
5.2.1 As raízes materiais e de conteúdo .....	153
5.2.2 As raízes da autoria e do lugar histórico-social .....	159
5.2.2.1 <i>Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul ....</i>	<i>159</i>

<b>5.2.2.2 Diretrizes Curriculares .....</b>	<b>161</b>
<b>5.2.2.3 Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul .....</b>	<b>163</b>
<b>5.2.2.4 Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio .....</b>	<b>166</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>176</b>
<b>FONTES DOCUMENTAIS .....</b>	<b>184</b>
<b>INSTITUIÇÕES, ACERVOS E SITES CONSULTADOS .....</b>	<b>187</b>

## INTRODUÇÃO

Desde muito cedo a literatura esteve presente em minha vida, seja nas histórias que minha mãe contava para dormirmos, seja nas cantigas de roda, nos trava-línguas, nas parlendas, nas brincadeiras de recitar poemas, nos livros que sempre me encantaram, especialmente os de contos de fadas e, mais tarde, nas histórias de amor de Shakespeare. A literatura foi florescendo secretamente em minha vida e fincando raízes silenciosas que se espalharam sem fronteiras e tornaram-se longas pontas viajantes (ou seriam pontes?) que se entrelaçaram no labirinto das reminiscências sem linha de chegada, tal qual o labirinto das intermináveis raízes descrito por Guimarães Rosa (2001). Meu mundo tão vasto de sonhos encontrou na literatura o lugar das coisas. Era um mundo povoado de personagens, de histórias lidas, ouvidas, inventadas, entretecidas no meu viver. Embora muitas das infinitas vidas e histórias já tenham se perdido, esquecidas, se fossem buscadas, escavadas as lembranças, poderiam ser encontradas no labirinto das raízes.

Nunca entendi por que os textos lidos na escola não privilegiavam as histórias de amor, ou os contos maravilhosos, ou a poesia, certamente que, naquela época, não conseguiria compreender o que bem simplifica Eliana Asche (2001, p. 4) ao afirmar que “[...] o devaneio é incompatível com a formalidade das atividades escolares”.

Fui uma assídua frequentadora de bibliotecas. Cursei o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), quando conheci a disciplina Literatura<sup>1</sup> e, apesar do tradicionalismo das aulas e dos conteúdos que contrastavam com a emoção das histórias literárias, minha preferência pela Literatura já estava sedimentada. No curso de Letras, comecei a me interessar pela Teoria Literária, pelos estudos, pelas pesquisas e por todo o campo de questionamentos do fenômeno literário. Como professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa do ensino fundamental, sempre busquei trabalhar com textos literários, criando situações de motivação e projetos de leitura que favorecessem o apreço à literatura. Como professora do ensino médio desejava ir além das aulas tediosas, do estudo superficial de escolas literárias, autores, épocas, enfim, desejava que meus alunos lessem, sendo despertados para o mundo da literatura. Mas como transformar a leitura obrigatória exigida nos vestibulares em leituras interessantes? Como driblar as imposições de se ter que cumprir com o extenso conteúdo num número tão reduzido de aulas? Como incentivar nos estudantes o hábito de ler com prazer e se descobrirem emocionados com a literatura, compreendendo que há muito mais a ser saboreado na leitura de obras literárias do que os retalhos exemplares

---

<sup>1</sup> Utilizarei a inicial maiúscula ao referir-me à disciplina Literatura, e minúscula, para o fenômeno literário.

de movimentos e períodos presentes nos livros didáticos ou, nos resumos retirados da internet só para cumprir uma obrigação da aula?

Estas indagações tornaram-se inquietações, algo que me preocupava a ponto de me sentir desencorajada diante de uma situação em que eu não fazia a diferença; minhas ideias eram silenciadas pelo “Cumpra!”, “Siga o Referencial!”.

A literatura é liberdade, é porta aberta para realidades diversas, caminho que leva a diferentes sensações e sensibilidades, por meio do qual se pode transpor a realidade circundante para outras dimensões também tão relevantes porque povoadas de humanidade, por isso tão necessária no período de formação escolar do indivíduo. Porém, da forma como se institucionalizou como sistema de leitura na escola, onde se lê mediante uma cobrança, para cumprir uma tarefa, para escrever bem, para explicações, interpretações, análises, ou para encontrar mensagens moralizantes, realizar prova valendo nota, a sala de aula tornou-se o lugar do aniquilamento da literatura.

Não deveria a literatura ocupar um espaço privilegiado na escola, contribuindo com o desenvolvimento do senso estético e crítico, com a construção de conhecimentos, com a ampliação do repertório e de experiências? Não seria pertinente utilizá-la, já que, por sua capacidade de explorar a maneira como a ficção se relaciona com a realidade, um texto literário não é somente literatura, é também história, sociologia, psicologia, e também é arte? No entanto, contrariando tudo que poderia ser desenvolvido, explorado e produzido, a literatura na escola perdeu sua razão de ser, tornou-se pretexto para outros fins. E no ensino médio, as aulas de Literatura não saem das questões relativas à periodização, características, fatos e personalidades da história literária.

Magnani (2001, p. 2) propõe que “[...] a questão da leitura da literatura na escola brasileira precisa ser pensada de outros lugares e numa perspectiva histórica”. Cabe então buscar compreender como o espaço da disciplina Literatura no universo escolar foi se configurando ao longo dos anos, uma vez que, a forma que apresenta na organização escolar, hoje, é resultado de uma construção que se foi modificando ao longo da história.

\* \* \*

Os anos passaram e as indagações sobre o ensino de Literatura persistiram e foram somando-se ao desejo de avançar nos estudos por meio de um mestrado. Mediante a necessidade de elaborar um projeto de pesquisa requisitado para inscrição no Mestrado em

Educação não hesitei na escolha do tema, o ensino de Literatura, que se tornou uma convicção, quando pude em muitas leituras, confrontar minhas interrogações com pesquisas que respondiam a muitas das minhas dúvidas, mas não eram pesquisas ambientadas no meu estado, não diziam respeito ao meu contexto de trabalho. Mediante a aprovação no Mestrado, pude, enfim, concretizar o desejo de averiguar por meio de pesquisa científica como o ensino de Literatura vinha sendo proposto no estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Ao ingressar como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB) – liderado pelos professores: Dr. Ademilson Batista Paes e Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti –, entrei em contato com a pesquisa histórica com a qual me identifiquei à medida em que eu compreendi quão relevantes para a história da educação eram as discussões, produções e pesquisas inseridas nesse campo e como eu poderia contribuir com tantas outras com as quais a minha pesquisa poderia dialogar.

Conduzida pelo “fio de Ariadne” tecido por minha orientadora, a professora Dr<sup>a</sup> Estela Natalina Mantovani Bertoletti, desenvolvi a presente pesquisa com a finalidade de analisar como se propôs nos documentos oficiais o ensino de Literatura no ensino médio no estado do Mato Grosso do Sul, tendo como *corpus* de análise propostas curriculares, nas partes relativas à disciplina Literatura.

A escolha pelo referido estado deve-se, em primeiro lugar, por se tratar do estado onde trabalho, e assim por acreditar que tal pesquisa contribuirá imensamente com minha prática pedagógica. A opção pela utilização das propostas curriculares como fontes primárias deu-se por considerar que estas são instrumentos necessários para a compreensão do ensino de Literatura, pois projetam aquilo que, oficialmente, por força das tradições escolares socialmente construídas, foi ao longo da história, considerado essencial para os alunos. E também por entender que o ensino da disciplina Literatura precisa ser visualizado do ponto de vista histórico e por ângulos que forneçam elementos para a compreensão de sua configuração, vislumbrei que a observação da disciplina ministrada no ensino médio sob a ótica das propostas curriculares deva contribuir para o entendimento das transformações ocorridas em seu ensino.

As propostas curriculares analisadas foram *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*, de 1989, *Diretrizes Curriculares*, de 1992, *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul*, de 2004, e *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio*, de 2008.

O recorte temporal da pesquisa, no entanto, corresponde ao período compreendido entre o ano de 1977, ano de criação do estado e o ano de 2008, quando foi publicado o *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio*, último referencial em vigor até o final da coleta dos dados, em 2011<sup>2</sup>.

A pesquisa desenvolveu-se pela abordagem histórica em educação que, conforme Mortatti (1999, p. 73), “[...] caracteriza-se como um tipo de pesquisa científica, cuja especificidade consiste, do ponto de vista teórico-metodológico, na abordagem histórica – no tempo – de fenômeno educativo em suas diferentes facetas.” Para isso procedeu-se a “[...] recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais, como mediadoras na produção do objeto de investigação.”

O método de análise utilizado consiste na apreciação das propostas curriculares em sua configuração textual, de maneira a examinar as fontes documentais em sua natureza e especificidade, ou seja, em sua identidade textual e, sendo um texto, constitui-se, segundo Mortatti (1999, p. 71), como

[...] a materialização de um projeto (discursivo), concebido, executado e avaliado por um sujeito que, a partir de certas necessidades, movido por certos objetivos, sobressaltado pelas contingências e mediado pela linguagem, em determinadas condições históricas e sociais, escolhe – dentre as possíveis e conhecidas – as opções de dizer/escrever o que precisa escrever para outro(s).

De tal ponto de vista,

[...] o que confere singularidade a um texto é o conjunto de aspectos constitutivos de sua configuração textual, a saber: as opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?). (MORTATTI, 1999, p. 71-72)

As propostas curriculares assumem, portanto a condição de fontes documentais, uma vez que, de acordo com Mortatti (1999, p. 73), podem ser tomadas “[...] como portadoras de testemunhos de época, [...], e, simultaneamente, como elaboração histórica resultante de

---

<sup>2</sup> Em 2012 foi publicada a proposta curricular mais recente, intitulada *Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul*- volumes Ensino Fundamental e Ensino Médio, o qual não faz parte do *corpus* desta pesquisa por ter sido publicada após o encerramento da coleta das fontes e também devido ao impossível distanciamento necessário para a análise, dada à concomitância temporal com a pesquisadora.



escolha motivada pelo ponto de vista do pesquisador, que elege, dentre um conjunto disponível, determinados documentos como fonte de investigação”. Porém, segundo a mesma autora,

[...] o trabalho do pesquisador não se restringe à coleta e apresentação de documentos. Tampouco se deve reduzir o processo analítico a aspectos isolados da configuração textual dos documentos selecionados, como, por exemplo, aqueles constitutivos de sua “camada mais aparente” (o quê e como) ou aqueles que remetem à sobre determinação do contexto histórico ou social (quando e onde) e suas marcas ideológicas (por quê e para quê). [...] Os sentidos e as explicações históricas podem ser “encontradas” dentro da configuração textual do documento, ponto de partida e de chegada do trabalho investigativo. (MORTATTI, 1999, p.74, grifos da autora.)

Nesse sentido, a observação histórica permite reconstruir, resgatar e reorganizar a história de uma cultura escolar<sup>3</sup>, propiciando uma maior compreensão da realidade e contribuindo com a produção do conhecimento histórico e para a constituição de uma memória escolar como também expõe ajustes políticos, sociais e culturais. Tendo a clareza de que “[...] a abordagem de fundo histórico não visa ao julgamento de valor, nem à assunção do ponto de vista defendido pelos sujeitos envolvidos, nem à exorcização do passado. Seu objetivo é compreender – para explicar – fatos e fenômenos [...]”. (BERTOLETTI, 2011, p. 18)

Alguns estudos e pesquisas que têm sido realizados sobre o tema história do ensino de literatura consistiram em significativos pontos de partida para o desenvolvimento desta pesquisa, dos quais posso destacar: Razzini (2000); Asche (2001); Piedras (2007); Faria (2009); Franco (2010); e, Oliveira (2010).

Razzini (2000), na tese *O espelho da Nação: antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838 – 1971)*, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Marisa Philbert Lajolo, junto a Universidade Estadual de Campinas, utilizando-se da análise da obra *Antologia Nacional*, procurou reconstruir a história do ensino das disciplinas Português e Literatura na escola secundária brasileira durante o período de 1838 a 1971, percorrendo a trajetória da literatura brasileira no currículo secundário expresso em grande parte pelos *Programas de Ensino do Colégio Pedro II*<sup>4</sup>, em que se destaca o predomínio da oratória

<sup>3</sup> O conceito de cultura escolar será abordado no Capítulo 1.

<sup>4</sup> O Colégio Pedro II foi uma tradicional instituição de ensino público federal, tendo sido o primeiro estabelecimento de ensino secundário do país, localizado no estado do Rio de Janeiro. Foi fundado no período regencial brasileiro e integrava um projeto civilizatório mais amplo do império do Brasil. No plano da educação pretendia-se a formação de uma elite nacional. Deste modo, a instituição propunha-se formar quadros políticos e intelectuais para os postos da alta administração, principalmente pública. (RAZZINI, 2000)

moralista e frequência de um intenso patriotismo. A adoção da obra até 1930 e as sucessivas reedições (a última, a 43ª edição, é de 1969) indicam que a *Antologia Nacional* foi um livro de leitura "intensiva" de várias gerações de brasileiros que passaram pelo ensino secundário nos colégios tradicionais do Rio de Janeiro. Segundo a autora, a pouca importância da literatura nacional no currículo secundário, que foi resultado de sua ausência nos Exames Preparatórios, maximizou o papel da obra na transmissão e conservação da literatura brasileira, tornando-a representante da nação. Observou-se também que as inclusões maciças de brasileiros contemporâneos e o deslocamento da *Antologia Nacional* para as séries finais do curso secundário, reforçaram seus laços com a literatura nacional, inserida no currículo de Português e nos exames vestibulares em 1943. Por fim, a pesquisa demonstrou que a legislação de 1971 trocou o "bem falar e bem escrever" dos textos literários antológicos por uma profusão de textos de origens diversas que transmitissem a eficácia da comunicação e a compreensão da "cultura brasileira", sucateando a *Antologia Nacional*, até então difusora e reprodutora da "vernaculidade" brasileira e portuguesa.

Asche (2001), na tese *O espaço da literatura no ensino secundário: uma investigação sobre um campo do saber escolar (1873-1979)*, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Maria Helena Bittencourt Granjo, junto à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, analisou a história do ensino de literatura nas escolas brasileiras, investigando em que momento se aceitou especificamente a literatura brasileira e quando esta se instalou como disciplina escolar. A autora procurou compreender as formas assumidas por este componente nas suas relações com a Retórica, com a Gramática e com a Estilística. Para tanto, acompanhou os momentos decisivos da crítica literária, desde os românticos do final do século XIX até os estruturalistas e formalistas que influenciaram o ensino da Literatura no Brasil, na década de 1970. Segundo a autora, a edição de livros didáticos ao longo dos anos tem privilegiado períodos e temas, bem como procedimentos estilísticos e gramaticais levando à formação de uma "historiografia literária particular", gerando, assim, um "cânon literário escolar." Asche (2001) questiona também a padronização dos conteúdos ministrados nas aulas de Literatura, o que direciona para a criação de um leitor padrão e a formação de um gosto homogêneo. Os aspectos finais do trabalho explicitam as mudanças na área acadêmica com o ingresso da Teoria Literária e da Linguística nos cursos de Letras, no século XX, sob o impacto do estruturalismo e do formalismo russo. Tais mudanças fizeram surgir novas orientações

---

teóricas e curriculares que alteraram profundamente o conteúdo da disciplina, especialmente aquele divulgado pelos guias curriculares e pelos livros didáticos após a edição da Lei nº 5.692/71.

Piedras (2007), na dissertação *Escola e história da literatura em diálogo*, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Maria Eunice Moreira, junto à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, investigou qual conceito de história da literatura norteia o ensino literário das escolas de Ensino Médio de Porto Alegre. Procurando apontar indicativos para uma nova abordagem da disciplina Literatura, a autora recorreu aos pressupostos teóricos de historiadores contemporâneos que repensam a história da literatura colocando em discussão a periodização e a classificação linear. Por meio de pesquisa de campo, investigou-se, em quatro escolas, os documentos que regem o Ensino Médio, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os planos de conteúdos, as leituras literárias e respectivas metodologias, e também o livro didático indicado para os três anos do Ensino Médio do ano de 2005. A autora verificou que o ensino literário está centrado na memorização da periodização linear em que se abordam as bibliografias e obras dos autores relevantes na visão do livro didático utilizado. Foram feitas apreciações sobre o conjunto das obras de autores nomeados para estudo e, a partir delas, surgiram as indicações de leituras, diluídas em fragmentos ou em versão integral, condicionada à obrigatoriedade de avaliações na escola ou nos concursos de vestibulares. Em relação às grades curriculares do ensino de literatura nas escolas, a escola pública oferece uma carga horária maior, a disciplina possui autonomia, é desvinculada da Língua Portuguesa, entretanto, o ensino se reduz à simples ordenação cronológica de períodos e movimentos literários, já as escolas particulares possuem um espaço menor em suas grades curriculares para a disciplina Literatura no Ensino Médio. Assim, nos primeiros anos, ela aparece associada à Língua Portuguesa e somente possui autonomia como disciplina individual a partir dos segundos anos, apresentando também uma leve mudança no foco canônico.

Faria (2009), na dissertação *O ensino de literatura: articulação entre as orientações oficiais e a pesquisa universitária*, orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Neide Luzia de Rezende, junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, desenvolveu um estudo sobre os documentos oficiais que orientaram o ensino de Língua Portuguesa e Literatura para o 2º grau (ensino médio), buscando compreender as proposições inovadoras ali contidas e o trabalho de pesquisa acadêmica com o qual dialogam. A autora buscou investigar como se constituiu, historicamente, o currículo de Literatura como disciplina escolar, analisando as

várias edições de dois tipos de documentos curriculares produzidos ao longo dos anos de 1980 no Brasil, as *Propostas Curriculares de Língua Portuguesa – 2º grau (PCLP)* e os *Subsídios para Implementação das Propostas Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa*, nos quais se propuseram inovações no ensino de Língua Portuguesa e de Literatura. A autora aponta que, apesar dos esforços para democratização, o ensino de Literatura continua pautado no tradicionalismo e, como não tem acompanhado as mudanças propostas, a Literatura como disciplina não é capaz de responder às necessidades de formação de um sujeito leitor.

Franco (2010), na dissertação *A disciplina “Prática de ensino de Literatura” na formação do professor*, sob a orientação do Professor Dr. João Bosco Cabral dos Santos, apresentada junto ao Programa de Pós-graduação – Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, busca discutir as bases do ensino de Literatura nos níveis Fundamental e Médio, tendo como foco de análise a formação do docente da disciplina acadêmica “Práticas de ensino de Literatura”, partindo da análise de questionário pautado nas diretrizes do roteiro de Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (AREDA) aplicado aos docentes pré-serviços sobre sua constituição como docentes em Literatura. A pesquisa teve como fundamentação teórica a Análise do Discurso, pautada nas reflexões de Michel Foucault e o *corpus* pesquisado retomou também os documentos oficiais como Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras. A autora concluiu que a formação dos docentes tende a torná-los críticos quanto à importância e ao uso da Literatura como meio de transformação do sujeito e de sua realidade, contudo, ao levar para a prática escolar o que é visto na disciplina “Práticas de ensino de Literatura”, sua aplicabilidade esbarra nas dificuldades do ambiente escolar marcado por um caráter tradicional e tecnicista da disciplina Literatura em que os livros e textos literários são utilizados para ilustrar teorias, leituras obrigatórias para provas, avaliações e trabalhos escolares.

Oliveira (2010), na tese *O ensino de Literatura na perspectiva dos gêneros literários: uma proposta de trabalho*, orientada pela Professora Dr<sup>a</sup> Ana Cristina Marinho Lúcio, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, investigou o ensino de literatura no ensino médio buscando propor um modelo de ensino na perspectiva dos gêneros literários. Para isso, o autor analisou informações históricas, desde a fundação do Colégio Pedro II, a fim de conhecer quando e como se deu a mudança do ensino da Retórica para a historiografia literária no Brasil. O *corpus* da pesquisa constitui-se de cinco

livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura brasileira. Também foi aplicado formulário de pesquisa questionando os alunos de escolas públicas a respeito de seus conhecimentos e interesses com relação à disciplina Literatura. O autor verificou que o ensino dessa disciplina pauta-se em informações acerca de dados sobre fatos históricos, sócio-políticos, biografias e curiosidades da vida de autores, privilegiando elementos externos ao texto literário. O pesquisador observou ainda que uma nova possibilidade de instrução pautada no estudo dos gêneros literários poderia apontar mudanças significativas na apresentação da disciplina e promover o gosto pela leitura literária entre jovens estudantes.

Dentre os poucos trabalhos desenvolvidos sobre o ensino de Literatura em Mato Grosso do Sul, é possível destacar Santos (2005) e Uchôa (2008), porém não se configuram como pesquisa histórica.

Santos (2005), em dissertação, *Arte, Expressão, Tradição, Originalidade... Como ensinar Literatura?*, sob orientação do Professor Dr. Ivan Russeff, junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, observou a prática em sala de aula de quatro professores de Literatura do ensino médio regular, durante o ano letivo de 2004, em uma escola pública da cidade de Campo Grande - MS, com o objetivo de analisar qual a importância da disciplina Literatura na formação do aluno da escola pública e como eram ministrados os conteúdos curriculares dessa disciplina no ensino médio. Sua metodologia foi o uso de instrumentos como a observação participante, registros etnográficos, pesquisas bibliográficas e entrevistas gravadas e transcritas. Buscou verificar como se dava no ensino de Literatura a concretização estética das significações, a leitura literária e a formação do aluno-leitor. Santos (2005) concluiu que a cumplicidade que se instaurou entre autor e leitor durante o ato de leitura não se concretizou durante as aulas observadas. Segundo a autora, o mais importante para os professores observados era o aprendizado da história da literatura brasileira e a interpretação de textos literários por meio de análises lógicas e gramaticais.

Uchôa (2008), na dissertação *A formação do leitor literário: o caso da lista de vestibular da UFMS*, sob orientação do Professor Dr. José Batista de Sales, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, relata pesquisa de campo realizada junto aos professores do ensino médio da cidade de Três Lagoas, MS, aos professores organizadores da lista de vestibular da UFMS e aos calouros de 2006 dos cursos de Letras, Pedagogia, História, Administração e Direito da citada Universidade, com o objetivo de verificar qual tipo de

leitor a mediação da lista de vestibular e a escola formam. Para isso o autor procurou identificar as opiniões dos alunos sobre leitura e a percepção que eles têm a respeito da mediação escolar e da leitura dos livros da lista. O autor questionou a noção de cânone dos professores envolvidos na indicação dos livros e dos docentes responsáveis pela utilização destes em sala de aula. As respostas dos entrevistados indicaram que se instaurou, por imposição da lista e mediação escolar, uma leitura imediatista e utilitarista.

Já entre as escassas pesquisas que abordam a história das disciplinas escolares em Mato Grosso do Sul, a que se aproxima deste trabalho é a de Bertoletti (2011), por se tratar de um estudo histórico e crítico sobre o ensino de Língua Portuguesa nesse estado.

Bertoletti (2011) em seu relatório de pós-doutorado *Reformas da disciplina Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977-2008)*, supervisionado pela Professora Dr<sup>a</sup> Rosa Fátima de Souza junto à Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, analisou a história da disciplina Língua Portuguesa no estado de Mato Grosso do Sul (MS), no período de 1977 a 2008. Para tanto, buscou focar a oficialização do ensino dessa disciplina nos currículos, as normatizações, as concepções, elegendo como *corpus* as propostas curriculares elaboradas pela Secretaria de Educação do estado de MS para as últimas séries do primeiro grau/ensino fundamental. A autora apresentou discussão teórica a respeito do conceito de currículo, bem como a relação de história do currículo e história das disciplinas escolares. Também discorreu sobre a constituição da história da língua portuguesa como disciplina curricular no Brasil e em Mato Grosso do Sul. Concluiu que, em MS, as propostas curriculares estão em consonância com a época em que foram produzidas, e que apesar das modificações gráficas ocorridas ao longo do tempo, as propostas apresentam conteúdo com incoerências internas, e também apropriações equivocadas das teorias que as fundamentaram.

Considerando-se, portanto, que o foco de investigação tornou-se a história da disciplina Literatura no ensino médio, em escolas públicas, no estado de Mato Grosso do Sul, tendo como *corpus* de análise os documentos oficiais, constatou-se a ausência de pesquisas a respeito, justificando-se assim a relevância do presente estudo.

\* \* \*

As pesquisas elencadas anteriormente serviram para elucidar que ainda há uma necessidade de estudos, não apenas no campo da disciplina Literatura como também na área da educação no estado de Mato Grosso do Sul, que, como afirma Bertoletti (2011, p. 12),

[...] com pouco mais de trinta anos de criação tem também uma história. Que história é essa? Relativamente às questões de língua e literatura, como foi se configurando uma cultura sul-mato-grossense? Quais as influências recebidas? Quem contribuiu para a efetivação dessas questões no estado? De quais lugares?

Partindo das questões apontadas por Bertoletti (2011) e retomando as indagações que inicialmente motivaram esta pesquisa, considerei relevante refletir sobre: como se propôs, nos documentos oficiais, o ensino de Literatura em Mato Grosso do Sul, entre 1989 e 2008? Quais propostas curriculares nortearam o ensino da disciplina Literatura no estado? Uma tarefa nada simples, pelo contrário, confusos e labirínticos caminhos me conduziram a um emaranhado de possibilidades que tanto me aproximavam do objeto, como me distraíam e afastavam, por fim, fixei minha atenção nestes objetivos:

Geral:

- Contribuir para a produção de uma história da disciplina Literatura em Mato Grosso do Sul e no Brasil.

Específicos:

- Compreender como foi proposto, nos documentos oficiais, o ensino de Literatura no ensino médio em Mato Grosso do Sul;
- analisar propostas curriculares relativas ao ensino da Literatura no ensino médio em Mato Grosso do Sul;
- contribuir para o desenvolvimento de pesquisas correlatas.

O alcance dos objetivos propostos pode contribuir para a historiografia do ensino de Literatura em Mato Grosso do Sul e, por consequência, para a compreensão das realidades vivenciadas em sala de aula hoje, as quais vêm suscitando importantes debates.

A partir das indagações já mencionadas foi desenvolvida a pesquisa que resultou no presente texto, cuja organização deu-se da seguinte forma:

Na Introdução apresentei minhas inquietações sobre o ensino de Literatura e propus o tema, sua delimitação, o problema, a justificativa, o *corpus* selecionado para análise, os procedimentos metodológicos, o estado da arte e os objetivos.

No Capítulo 1, apresentei discussão teórica a respeito da história do currículo e história das disciplinas escolares como campo de pesquisa. No Capítulo 2, abordei a literatura como arte, a busca de uma definição do fenômeno literário, e a escolarização da literatura; também apresentei um histórico da Literatura como disciplina, a partir da institucionalização de seu ensino. No Capítulo 3 expus a constituição da escola média, descrevendo as reformas ocorridas nesse nível de escolaridade ao longo da história no Brasil. No Capítulo 4, apresentei

o estado de Mato Grosso do Sul, os aspectos políticos desde a sua criação e abordei ainda as transformações ocorridas no ensino médio/2º Grau no estado. No Capítulo 5, fiz um estudo a respeito do ensino de Literatura em MS, do ponto de vista dos documentos oficiais que o normatizaram, por meio da análise das propostas curriculares e também dissertei sobre o percurso da pesquisa e os resultados obtidos.

Por fim, teçi Considerações Finais e apresentei Referências Bibliográficas; Fontes documentais; e Instituições, acervos e sites consultados.



## 1 NAS RAÍZES DO CURRÍCULO E DAS DISCIPLINAS ESCOLARES COMO CAMPO DE PESQUISA

Quando lerem seus papéis  
 Pesquisando, dispostos ao assombro  
 Procurem o Velho e o Novo, pois nosso tempo  
 É o tempo de nossos filhos  
 É o tempo das lutas do Novo com o Velho.  
 A astúcia da velha trabalhadora  
 Que toma ao professor seu saber  
 Como um fardo pesado demais, é nova  
 E deve ser mostrada como Novo. E velho  
 É o medo dos trabalhadores, durante a guerra  
 De aceitar os panfletos que têm o saber; deve  
 Ser mostrado como Velho. Mas  
 Como diz o povo: na mudança de lua  
 A lua nova segura a lua velha  
 Uma noite inteira nos braços. A hesitação dos receosos  
 Anuncia o novo tempo. Sempre  
 Determinem o Já e o Ainda!

(BERTOLT BRECHT)

As atribuições docentes vivenciadas num ritmo acelerado, constantemente sobrecarregado de atividades, têm condicionado a prática pedagógica oportunizando ao professor inteirar-se daquilo que ensina apenas superficialmente. Não há espaços para questionamentos, não há tempo para reflexões sobre o porquê ensinar tais conteúdos em tal disciplina, ou por que tais conteúdos foram definidos como necessários, em que momento e por quem. Talvez se desconheça até mesmo que “[...] o trabalho do professor desenvolve-se numa instituição, a escola, que cumpre um papel determinado dentro da estrutura social [...]” (NIDELCOFF, 1994, p. 9)

Poucos se atentam que as raízes do cotidiano da vida escolar, estão profundamente fincadas numa cultura historicamente construída e só poderão ser compreendidas quando olhadas por uma dimensão histórica.

Ainda que seja esta pesquisa constituída no campo da história das disciplinas escolares, há que se escavar também a história do currículo por entender que cada disciplina tem uma raiz particular no processo de legitimação e escolarização dos saberes e se torna fundamental conhecer os caminhos percorridos por cada uma desde a sua origem no currículo escolar até alcançar a forma como hoje se apresenta, para se compreender como ocorreu e tem ocorrido a produção do conhecimento no emaranhado das raízes que formam a cultura escolar.

Julia (2001, p. 10), ao proferir conferência sobre a cultura escolar como objeto histórico, a define como um conjunto de normas que determinam conhecimentos a serem ensinados e condutas a serem fixadas e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos e alega que ela não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas.

Segundo Julia (2001), para o entendimento da história sociocultural da escola é necessário voltar ao seu “funcionamento interno”, que tem se configurado uma “lacuna”, já que as “[...] contribuições fornecidas pelas problemáticas da história do ensino, têm-se revelado demasiado externalistas”. Portanto:

É de fato a história das disciplinas escolares, hoje em plena expansão, que procura preencher esta lacuna. Ela tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular. (JULIA, 2001, p. 13)

A história da cultura escolar tem apresentado, segundo o autor, uma visão utópica dos projetos pedagógicos centrados em aspectos externos fornecidos pela história do ensino, já as lutas, as resistências que nem sempre são reveladas, são constitutivas de seu “funcionamento interno”, o qual cabe investigação.

Para isso torna-se imprescindível o estudo do currículo e das disciplinas escolares por meio dos quais é possível se obter uma visão de cultura produzida na escola, historicamente construída num tempo e lugar.

### **1.1 O campo da história do currículo**

Constantes críticas ao ensino de Literatura apontam problemas referentes à sua configuração no currículo, como exemplo, poderia citar as reclamações de professores a respeito da extensa lista de conteúdos contida nos programas curriculares contemplando, habitualmente, a história da literatura, autores e obras; ou a posição ocupada pela disciplina Literatura na distribuição das aulas na grade curricular; ou ainda a obrigatoriedade de se seguir o referencial curricular. Currículo, programas curriculares, grade curricular, referencial curricular, enfim, urge compreender do que se trata.

Forquin (1993, p. 22) conceitua currículo escolar de acordo com o vocabulário anglo-saxão como

[...] um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (“learning experiences”) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém do que um percurso prescrito para alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos.

O estudo do currículo escolar aponta para as possibilidades de se desvendar esse percurso educacional elaborado para os estabelecimentos de educação formal, evidenciando a organização das instituições de ensino e seu funcionamento conforme os programas pré-estabelecidos de ações a serem desenvolvidas.

Os currículos escolares têm sido objeto de diversas análises que situam seu significado político e social e essa dimensão precisa ser compreendida para que se determinem o direcionamento da educação escolar e o papel que cada disciplina desempenha na configuração de um conhecimento próprio de determinada sociedade. (BITTENCOURT, 2009, p. 101)

Estudiosos como Ivor Goodson (2012, p.11) desenvolvem pesquisas que demonstram, por meio de um “[...] corpo consistente e denso de teorização, que as categorias pelas quais vemos e construímos hoje o currículo educacional são resultado de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambiguidades.”

São válidas as considerações de Goodson sobre a relevância de se analisar o currículo como sendo “[...] portador dos processos internos ou a caixa-preta da escola”. Assim, na investigação do trabalho interno das organizações escolares, é imprescindível a contribuição da história do currículo, a qual

[...] procura explicar como as matérias escolares, métodos e cursos de estudo constituíram um mecanismo para designar e diferenciar estudantes. Ela oferece também uma pista para analisar as relações complexas entre escola e sociedade, porque mostra como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria de reprodução. (GOODSON, 2012, p.118)

Segundo o mesmo autor, a história do currículo não só desmistifica a concepção da escola como instrumento de cultura de uma classe, “a classe dominante”, expondo “as tradições e legados dos sistemas burocráticos das escolas”, como também “[...] analisa as circunstâncias que homens e mulheres conhecem como realidade, e explica como, com o

tempo, tais circunstâncias foram negociadas, construídas e reconstruídas. (GOODSON, 2012, p.120)

Na perspectiva de Goodson, a história do currículo pode ser adotada, nesse sentido, como eixo articulador da história das instituições escolares, já que o currículo é um dos fatores que possibilita conhecer a realidade interna dos processos de escolarização.

Historicamente, ele constituiu-se como organizador do processo educacional formal que envolve conteúdos, métodos, práticas e finalidades de ensino, cujas definições e construções expressam os anseios e os objetivos da sociedade em relação à escolarização, que tem a escola como local específico. (GOODSON, 2012)

O termo “currículo” passou por diversas definições ao longo da história da educação. As concepções surgiram no campo pedagógico a partir da influência de diversos fatores sociais e ideológicos numa época de expansão da escolarização, incentivada pelos países protestantes e pelas ideias calvinistas<sup>5</sup> de que a toda criança deveria ter o direito à escola.

Por volta do século XVI, o termo currículo agregava as noções de disciplina e ordem e a busca de tornar o ensino mais eficiente encontrava eco na teoria educacional calvinista sobre a necessidade de organização, administração e controle tanto da escola como da sociedade de forma geral.

À medida que, no final do século XVI, na Suíça, Escócia e Holanda, os discípulos de Calvino conquistaram uma ascendência política e também teológica, a ideia de disciplina – “essência mesma do Calvinismo” – começava a denotar os princípios internos e o aparato externo do governo civil e da conduta pessoal. Dentro desta perspectiva percebe-se uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista. (HAMILTON apud GOODSON, 2012, p. 33)

Nesse contexto, ao currículo era atribuído não só uma relação de matérias ou disciplinas com seu conjunto de conhecimento, mas também a seleção e organização de conteúdos e métodos pedagógicos, distribuídos numa sequência lógica, num respectivo tempo, bem como o controle e vigilância dos alunos por meio da disposição deles em classes. Tal conotação mantinha estreita relação com o “plano de estudos”, concebido como o conjunto das matérias a serem ensinadas em cada curso ou série e o tempo reservado a cada uma.

---

<sup>5</sup> Ideias calvinistas referem-se ao pensamento do líder protestante João Calvino (1509-1564). (GOODSON, 2012, p.32)

Goodson (2012, p. 32) constatou que “[...] a forma emergente do currículo ligava-se, por natureza, aos padrões de organização e controle sociais.” Observados nesta transcrição de Hamilton (1980):

O conceito de classe ganhou proeminência com o surgimento de programas sequenciais de estudo que, por seu turno, refletiam diversos sentimentos de mobilidade ascendente da Reforma. Nos países calvinistas (como a Escócia), essas ideias encontraram sua expressão, teoricamente, na doutrina da predestinação (crença de que apenas uma minoria predestinada podia obter a salvação) e, educacionalmente, no emergir de sistemas de educação – nacionais, sim; mas bipartidos – onde os “eleitos” (isto é, predominantemente os que podiam pagar) eram agraciados com a perspectiva da escolarização avançada, ao passo que os demais (predominantemente os pobres da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (com apreço pelo conhecimento religioso e pelas virtudes seculares) (HAMILTON, 1980 apud GOODSON, 2012, p.32).

Conforme Goodson (2012, p. 33), tal fragmento evidencia que ao currículo era conferido o poder de “*diferenciar*”, uma vez que “[...] até mesmo as crianças que frequentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava ‘mundos’ diferentes através do currículo a elas destinado.”

As disciplinas ou matérias escolares eram tidas como formadoras da mente e ligavam-se ao conceito de currículo como prescrição e determinante do que e como se deveria ensinar; ligavam-se à noção de organização e controle social.

No final do século XIX e início do século XX, mediante a emergência das teorias progressistas<sup>6</sup>, as quais se constituíram como tentativa de buscar respostas aos problemas socioeconômicos advindos dos processos de urbanização e industrialização ocorridos nos Estados Unidos, começaram a se delinear novos estudos sobre o currículo marcados pela perspectiva técnica com ênfase nas metodologias racionais e científicas de administração e planejamento. Os teóricos do currículo almejavam definir objetivos e programas visando à eficiência e à racionalidade na educação, firmando o currículo como um elemento técnico e burocrático de implantação de uma política educativa. Destacou-se, neste período, a obra de Ralph Tyler (1975) em que se verificou um grande interesse no estabelecimento dos objetivos educacionais e da avaliação.

De acordo com Silva (2003 p.25), Ralph Tyler consolidou a teoria de Bobbit quando propôs que o desenvolvimento do currículo deveria responder a quatro questões principais:

---

<sup>6</sup> O termo progressista é tomado emprestado de Snyders e utilizado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, consideram que as funções sócio-políticas da escola são organizadas segundo as necessidades dos segmentos populares. A pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: libertadora, libertaria e crítico-social dos conteúdos. (LIBÁNEO, 1990, p. 32).

que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como é possível ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Nos moldes de Tyler o currículo era visto como uma atividade neutra, como um instrumento de racionalização da atividade educativa e seu desenvolvimento dependente da qualidade, racionalidade e controle do planejamento. O pensamento de Tyler teve influência significativa nos estudos sobre currículo no Brasil tendo sido adotado como fundamento teórico na organização curricular do ensino de 1º. Grau<sup>7</sup> na década de 1970.

Goodson (2012, p. 35) afirma que:

Nessa época da história, o currículo funcionava, a um tempo, como principal identificador e mecanismo de diferenciação social. Este poder de determinar e aplicar a diferenciação conferiu ao currículo uma posição definitiva na epistemologia da escolarização. [...] Assim: Na altura do século XX, a retórica da produção em série do “sistema de sala de aula” (por exemplo: aulas, matérias, horários, notas, padronização, fluxogramas) tornou-se tão difundidas que alcançou com êxito um status normativo – criando os padrões com os quais todas as inovações educacionais subsequentes passaram a ser avaliadas.

No Brasil, este enfoque era proveniente do tecnicismo, o qual preconizava a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta considerados desejáveis, propondo a especificação de objetivos e seus correspondentes conteúdos, com especial atenção ao “como fazer e controlar” o processo educativo. (BITTENCOURT, 2009)

A adoção dessa concepção associada à racionalidade instrumental e técnica passou a ser questionada nas décadas de 1960 e 1970, pelas chamadas Teoria Crítica do Currículo e Nova Sociologia da Educação<sup>8</sup>, que trouxeram indagações sobre as determinações sociais e políticas na definição e construção do currículo. Os teóricos, críticos àquela realidade marcada pelas injustiças e desigualdades sociais, empenharam-se em denunciar o papel da

---

<sup>7</sup>O ensino de 1º Grau corresponde hoje ao ensino fundamental.

<sup>8</sup> A Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciada por Michael Young, na Inglaterra, nos primeiros anos da década de setenta, constituiu-se na primeira corrente sociológica primordialmente voltada para a discussão do currículo. O grande marco de seu surgimento foi a obra *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*, editada por Young (1971), na qual encontramos alguns artigos hoje considerados clássicos. Dentre os principais colaboradores da obra, além do editor, destacam-se: Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland e Nell Keddie. (MOREIRA, 1990, p. 73)

escola e do currículo na reprodução da estrutura social e apontar caminhos para a construção de uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos.

Na década de 1980 dois movimentos nacionais, a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido, ocupavam espaços nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política. Concomitantemente, os debates sobre o currículo diversificavam-se incluindo autores ligados à Nova Sociologia da Educação Inglesa e a tradução de textos de Michael Apple e Henry Giroux representou um novo marco na história do currículo, abalando a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano e influenciando os debates no Brasil.

Segundo Souza (1993), essa influência não mais se fazia por processos de transferência, mas, sim, subsidiada pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passaram a buscar referência no pensamento crítico. A Nova Sociologia da Educação destacou o currículo como o centro das preocupações dos estudos que buscavam discutir a relação entre a educação e as desigualdades sociais.

A teoria crítica buscava o distanciamento da perspectiva técnica, visando demonstrar o quanto as teorias tradicionais negligenciavam a formação de um sujeito livre e capaz de reflexão crítica e autônoma. Nesse caso, estes teóricos defendiam que arranjos educacionais vigentes, comprometidos por objetivos de interesse e poder, ministravam saberes e conhecimentos portadores da ideologia dominante, porém que era possível, por meio de uma crítica ideológica, penetrá-los e chegar a um conhecimento não-mistificado do mundo social.

Enquanto a teoria tradicional delegava à escola a formação do trabalhador exemplar, a teoria crítica buscava desvendar as ideologias existentes naquele currículo e por meio desse processo revelar os mecanismos de dominação e violência, contribuindo para a concepção de cidadãos críticos e conscientes. Em ambas as vertentes, é possível visualizar a mesma concepção utópica de educação libertadora.

O descortinar das implicações do currículo com a estrutura de poder político e econômico na sociedade inseriu a problemática curricular no interior da discussão político-sociológica. Young (1971), por exemplo, afirmava que o currículo refletia a distribuição de poder na sociedade mais ampla o que implicava o reconhecimento da existência de uma relação entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social. Nessa direção, Michael Apple (1982), em *Ideologia e currículo*, colocou em destaque a relação entre dominação econômica e cultural e o currículo escolar. Com base numa abordagem neomarxista, o autor trabalhou a noção de currículo oculto buscando demonstrar "[...] como

as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção de controle social sem que os grupos dominantes tenham que recorrer a mecanismos declarados de dominação." (APPLE, 1982, p.12).

Os estudos de Young e Apple ilustram o teor da discussão sociológica do currículo que influenciou vários estudiosos nos últimos anos, lançando críticas ao reducionismo e estruturalismo. Para eles o currículo é um artefato político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder.

Segundo esses teóricos, o currículo não é um elemento pedagógico neutro, mas sim um campo de conflitos, tensões e relações de poder do qual resulta um conjunto de prescrições sobre os conteúdos, organizações e práticas que refletem as relações sociais e políticas existentes em cada momento histórico e são negociadas, efetivadas, construídas e reconstruídas na escola. (GOODSON, 2012)

Todas estas discussões nos levam a compreender juntamente com Moreira e Candau (2007, p.17) que o conceito de currículo está associado a várias concepções, as quais “[...] derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.”

Conforme diversos posicionamentos teóricos, a concepção de currículo tem se ampliado, influenciada por fatores sócio-econômicos, políticos e culturais, podendo englobar não apenas os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, mas também as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos, os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais, os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino e os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2007 p. 18)

É preciso, portanto, reconhecer como válidas as indagações básicas evidenciadas pela Sociologia do Currículo, a começar pela questão referente à relação entre a definição do que ensinar (seleção cultural do currículo) com a estrutura de poder da sociedade. Tal questionamento reclama a necessidade do pesquisador do currículo e, especialmente, o estudioso da política curricular estar atento ao contexto e aos condicionantes de natureza política, econômica e socioculturais.

Além da teoria crítica do currículo de natureza sociológica, os estudos neste campo tiveram outros desdobramentos nos últimos anos. Segundo Moreira (1999), do início da década de 1970 ao final da de 1990 os estudos sobre currículo tenderam a expressar maior



preocupação com o por quê o currículo é como é, do que indagar como pode ou deve ser. Nessa abordagem mais contemporânea, respaldada por dois grandes grupos, um mais pautado na fenomenologia e outro com raízes no neomarxismo e na teoria crítica, desejava-se compreender o processo curricular.

Os textos curriculares passam a expressar uma ou outra dessas recentes posturas, sem que o foco nos aspectos técnicos do currículo desapareça de todo do cenário pedagógico. Porém, é ao aspecto político que se filia um conjunto de textos bastante significativos, tanto qualitativa como quantitativamente. Moreira (1999, p. 24) explica que:

Na década de 90, os textos que buscam compreender o processo curricular tornam-se mais numerosos e diversificam-se. O campo expande-se, em decorrência de inúmeras pesquisas e publicações, recebe novas e distintas influências teóricas, enfoca novos temas, novas questões, novos problemas sociais e pedagógicos. Nesse processo, reflete os novos tempos, as novas configurações, as novas dúvidas e incertezas, os novos paradigmas. O enfoque político é visto como em crise, tanto por essa profusão de influências como pela dificuldade que vem tendo em responder aos desafios que a prática lhe coloca. Comenta-se mesmo que seus efeitos se fazem sentir mais na construção de novas e sofisticadas teorizações que na materialização de novas realidades no espaço escolar.

Em meio a essa profusão de focos e aportes, os textos curriculares sofrem a influência de novas teorias sociais, das artes, da crítica literária, das humanidades, do pensamento pós-moderno.

Numa perspectiva pós-crítica, por exemplo, mais do que afirmar que o saber é libertador, identifica-se uma íntima correlação entre saber e poder, entre conhecimento e técnicas disciplinadoras, entre a escola e a atenção às singularidades individuais.

Sacristán (1998) defende um modelo de interpretação que concebe o currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciadas e inter-relacionadas. Essa abordagem permite analisar o curso dos objetivos e a concretização do currículo em vários níveis assinalando suas múltiplas transformações.

Cabe compreender o currículo escolar não somente como simples portador da seleção de conteúdos que devem ser transmitidos na escola, organizador dos horários das aulas, das disciplinas, dos métodos, operacionalizando a efetivação do ensino, mas o currículo também:

[...] relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora com condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc, que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo. (SACRISTÁN, 1998, p. 17)

Dessa forma, a história do currículo pode revelar os problemas sociais e os objetivos educacionais numa dimensão geral e local, uma vez que passa por uma história cultural e social de definição dos conhecimentos a serem ensinados, seleção de finalidades da educação e do posicionamento teórico que governa o sistema de ensino. Assim, o currículo escrito sofre transformações impostas pela sociedade, o que evidencia que não há neutralidade em sua organização e constituição.

Para Moreira (2003), os discursos curriculares são compreendidos como resultantes de diversas tradições e movimentos pedagógicos e como correspondendo a configurações transitórias. O currículo, então, passa a ser entendido como um híbrido, resultado de seleções de parcela da cultura mais ampla, sempre envolvendo disputas e interesses. Em seus modos de lidar com os dilemas do campo, portanto, os discursos curriculares brasileiros são, então, mapeados e analisados desde sua emergência no país como “[...] discursos híbridos no qual, discursos de origens distintas e hierarquizados de diferentes modos se desterritorializam e reterritorializam.” (MOREIRA, 2003, p. 172)

Tratando-se de um campo mutável e complexo, o currículo

[...] obviamente precisa ser abordado por teorizações complexas. Todavia, se o currículo envolve um ambiente em permanente mutação, se o currículo engloba o que se passa na experiência educacional (Silva, 1995), o especialista interessado em elucidá-lo, em captar as relações entre conhecimento, identidade e poder, não se pode perder em abstrações nem evitar a “contaminação” com os desafios, as lutas, as conquistas, as resistências e as perdas que, dia a dia, tornam o cotidiano escolar um espaço rico, imprevisível, imponderável, incompleto e estimulante no qual diferentes atores traduzem e redefinem o que se esboça como possibilidade e como regulação em planos, propostas e políticas. (MOREIRA, 2001, p. 44)

É fundamental considerar, para além de uma definição, as diversas dimensões que perpassam um conceito abrangente como é o de currículo, somente nessa perspectiva será possível articular o currículo prescrito e o implementado, o currículo pré-ativo e o interativo, o currículo evidente e o oculto, entre outras noções. Conforme Souza (1993, p. 127), as transformações culturais da sociedade precisam ser atentamente observadas, uma vez que:

Partindo de uma concepção abrangente de currículo, compreendendo-o como “seleção da cultura de uma sociedade” (Lawton, 1975, p.6), então é no mínimo necessário que se debruce sobre a compreensão da cultura brasileira atual — o que implica considerar, no currículo, questões de relações de classe, gênero e raça; questões relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico; questões ecológicas, de moral e ética; além de reconsiderar a dimensão corporal, artística e lúdica que envolve o ato educativo.

O caráter multidimensional atribuído ao currículo deve ser estendido às disciplinas escolares, de modo a evitar uma compreensão vaga e empobrecida, reduzindo-as, quer a objetivos e conteúdos explícitos de aprendizagem, tal como surgem sistematizados em programas e manuais, quer a valores e ideologias a serem veiculadas junto aos alunos.

Considerando-se que as disciplinas escolares fazem parte do currículo e que são constituídas dos saberes, ou conteúdos curriculares que circulam nas salas de aula, torna-se relevante investigá-las em interação com a história dos currículos e com a cultura escolar.

## 1.2 O campo da história das disciplinas escolares

Atualmente o interesse historiográfico pelas disciplinas escolares, como objeto de pesquisa, está ligado ao processo de transformações educacionais das últimas décadas do século XX, especialmente nos anos de 1980, quando, em diversos países, repensou-se o papel da escola não como mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos externamente, mas como espaço de produção de saber. Julia (2001, p. 34) propõe que:

Convém examinar atentamente a evolução das disciplinares escolares, levando em conta diversos elementos que, em ordem de importância variada, compõem esta estranha alquimia: os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos, que fazem parte destas “inovações” que não são vistas, as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições.

Para Julia (2001) uma disciplina escolar pode ser analisada por meio de seus componentes, ou seja, de tudo aquilo que é transmitido e assimilado, num espaço determinado, numa situação de aprendizagem, em um tempo ou período estipulado, com os recursos, métodos e materiais utilizados para o alcance dos objetivos propostos e, a atenta observação desses elementos que estão contidos em cada disciplina escolar é relevante para a compreensão das modificações ocorridas ao longo de sua história.

Chervel (1990), ao refletir sobre a história das disciplinas escolares, contrapõe-se à ideia de que os conteúdos de ensino são resultados de uma imposição da sociedade e da cultura e, em particular, recusando-se a considerá-los como uma espécie de simplificação ou vulgarização de saberes de referência fora da escola e nela transmitidos, rejeita certa interpretação do conceito de “transposição didática” do saber erudito, preconizada pelo pesquisador francês Yves Chevallard (1985).

Tal abordagem considera a disciplina escolar subsidiária do conhecimento científico, o qual, para transferir-se para a escola e vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de

realizar a “transposição” do conhecimento para seu ensino em sala de aula. Constitui-se um processo de transferência do saber de uma instituição à outra, transferência esta que consiste em etapas distintas pelas quais imprime novas formas a esse saber. Ou seja, os conteúdos científicos precisam ser adaptados em forma de conteúdos a serem ministrados, conseqüentemente, uma didática considerada adequada e eficiente é aquela capaz de, por meio de instrumentos metodológicos eficazes, transpor o conhecimento, evitando o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado.

Chervel (1990), ao contrário, afirma que as disciplinas escolares são entidades que usufruem de uma autonomia relativa no âmbito de uma cultura escolar, elas próprias criação da escola, na escola e para a escola ainda que em interação com a cultura mais geral, e não apenas como mero resultado de um processo de reprodução social.

Ao defender a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma, esse pesquisador considera as relações de poder intrínsecas à escola. E propõe que é necessário deslocar o foco das decisões, das influências e de legitimações exteriores à escola, inserindo o conhecimento por ela produzido no interior de uma cultura escolar. Sendo assim, as disciplinas escolares constroem-se no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das “ciências de referência”, termo que Chervel utiliza em lugar de conhecimento científico. (BITTENCOURT, 2009, p.38)

Chervel (1990, p. 184) considera que práticas e experiências escolares produzem uma cultura própria, singular e criativa e que as disciplinas escolares são produtos dessa cultura, “[...] são criações espontâneas e originais do sistema escolar [...]” o que comprova, para o autor, o caráter criativo do sistema escolar. Para ele, o sistema educativo tem uma dupla função “[...] de fato ele forma não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.” Na concepção do autor:

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação da massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. (CHERVEL,1990, p.183)

Investigações sobre as disciplinas escolares, partindo de uma perspectiva histórica, buscam identificar não apenas a origem e os diferentes períodos históricos em que os saberes

escolares foram instituídos ou como foram constituídos, mas também em perceber a dinâmica do processo de escolarização, o que permaneceu ou sucumbiu, como e por quê.

Segundo Chervel (1990), as disciplinas escolares foram instituídas efetivamente e passaram a ter essa denominação a partir de 1910, sendo resultado de um processo de disputas entre os conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo escolar. Assim, desde fim do século XIX, emergiram discussões a respeito da relevância de se manter um *currículo humanístico clássico* organizado pelo estudo das línguas e da oratória, entendido como um conjunto de saberes essenciais para a formação das elites.

Com o desenvolvimento da industrialização, os conhecimentos das áreas de “exatas”, passaram a ser considerados importantes e disputavam espaço com as áreas das “humanidades clássicas” na formação escolar. Este embate sobre o papel formativo das disciplinas possibilitou a organização mais sistematizada dos conhecimentos já tradicionalmente pertencentes ao currículo antigo e dos novos que estavam sendo introduzidos nas escolas.

Nesse contexto, foi necessário “[...] estabelecer as *finalidades* de cada uma das disciplinas, explicitar os conteúdos selecionados para serem ‘ensináveis’ e definir os *métodos* que garantissem tanto a apreensão de tais conteúdos como a *avaliação* da aprendizagem.” Sendo que, “[...] as *finalidades* de uma disciplina escolar [...] caracterizam-se pela articulação entre os *objetivos instrucionais* mais específicos e os *objetivos educacionais* mais gerais.” (BITTENCOURT, 2009, p. 41)

Os objetivos específicos formulados para cada disciplina escolar são determinados de acordo com os objetivos mais gerais da escola, e estes, por sua vez, são definidos conforme variáveis explícitas ou implícitas como a socialização, os comportamentos individuais e coletivos etc, já que a escola agrega um conjunto de objetivos determinados pela sociedade e articula-se com eles, contribuindo para os diferentes processos sociais, econômicos e políticos.

Tais objetivos estão, evidentemente, inseridos em cada uma das disciplinas e justificam a permanência delas nos currículos. As finalidades das disciplinas escolares fazem parte de uma teia complexa na qual a escola desempenha o papel de fornecedora de *conteúdos de instrução*, que obedecem a objetivos educacionais definidos mais amplos. Dessa forma, as finalidades de uma disciplina tendem sempre a mudanças, de modo que atendam diferentes públicos escolares e respondam às suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade. (BITTENCOURT, 2009, p. 42)

Nessa perspectiva, o conteúdo explícito, geralmente organizado por temas específicos, constitui-se como um componente fundamental da disciplina já que é um *corpus* de conhecimento organizado segundo uma lógica interna que agrega conceitos, informações e técnicas consideradas fundamentais. É preciso que estejam articulados com os objetivos educacionais e instrucionais, e também com os métodos de ensino e aprendizagem, e a avaliação.

Para Chervel (1990), a disciplina escolar deve ser estudada, considerando-se o papel histórico exercido pela escola. Portanto, não basta pesquisar a gênese, as finalidades e o funcionamento de uma disciplina por si só, mas, é fundamental investigar sua integração na cultura escolar. O pesquisador francês adverte sobre a importância de relacionar o ensino das disciplinas com as finalidades para as quais estão determinadas e com os resultados concretos que elas produzem e aponta a história dos conteúdos curriculares como o componente central da história das disciplinas.

Por meio do estudo da história das disciplinas escolares é possível compreender não somente como os conteúdos foram ganhando novas configurações, mas também quais articulações, ideologias e ações contribuíram para as mudanças, em quais momentos e espaços sociais. Como afirma Chartier (1990, p.17):

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

O estudo das disciplinas escolares é reconhecidamente imprescindível para a compreensão do papel “[...] dos contextos culturais na definição daquilo que deve ser ensinado na escola e, por outro lado, o papel da escola na produção e na reelaboração do conhecimento, principalmente através dos processos de didatização.” (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 55)

Santos (1990, p. 21-22) salienta que a história das disciplinas escolares representa uma resposta ao predomínio das tendências que interpretam a educação, principalmente em função da estrutura econômica, política e social, sendo uma nova área de estudos que busca “[...] explicar a emergência e evolução das diferentes disciplinas escolares.” Investigando a “[...] predominância de certas tendências durante um determinado período, bem como mudanças na organização e estruturação do conteúdo e nos métodos de ensino.”

Nessa perspectiva, a disciplina Literatura lecionada no estado de Mato Grosso do Sul tem uma origem a ser identificada, trilhou um determinado percurso ao longo de sua história que merece ser desvendado, tem sua relevância no campo do currículo ou não estaria nele inserida figurando como uma dentre as disciplinas eleitas que resistiram por décadas às várias reformulações e atualizações.

A Literatura, bem como as demais disciplinas escolares, está compreendida em um sistema educacional que, embora passe por constantes reorganizações, mantém especificidades no processo de constituição de saberes ou de determinado conhecimento, o escolar. Nesse sentido, é essencial identificar qual conhecimento literário a escola produz ou quais saberes cristalizados pela tradição são repassados no ambiente escolar? Ou talvez a questão seja outra, qual tem sido a contribuição dos saberes literários difundidos na escola por meio da disciplina Literatura, na formação do ser humano? Uma vez que, conforme Silva (1999, p. 15), “[...] toda concepção de currículo está estreitamente relacionada com o tipo de conhecimento e também com o tipo de ser humano que se quer formar”. Sendo assim há que se refletir sobre quais cidadãos nossas escolas têm formado e por meio de quais projetos de humanização isso tem se efetivado.

## 2 LITERATURA E ENSINO DE LITERATURA

Qualquer reflexão preambular sobre a literatura e a sua existência enfrenta, de início, a questão de saber se é possível (ou até que ponto é possível) estabelecer as **fronteiras** que delimitam o fenômeno literário; ou, por outras palavras, indagar o que cabe e o que não cabe dentro do **campo literário**. (REIS, 2003, p.19, grifos do autor)

Reis (2003, p.19) argumenta que ponderar sobre a literatura requer considerar uma série de sutilezas e condições, uma vez que, dentro do campo literário ocorrem “situações híbridas” que tornam impossível fixar “[...] margens rigidamente determinadas”, postulando a existência do campo literário como vasto domínio de fronteiras um tanto fluidas.

Alguns pesquisadores, quando discutem a relação literatura e escola, consideram que a literatura perde-se ao ser escolarizada por não conseguir garantir sua função essencial de construir e reconstruir a palavra que humaniza. “Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de seu ensino.” (COSSON, 2006, p. 23). Buscar um objeto de ensino na literatura seria o mesmo que querer limitar o ilimitável, ou seja, delimitar um campo que é amplo, abrangente, fecundo de infinitas possibilidades reduzindo-o a um único conhecimento, o que não seria possível sem que houvesse certo empobrecimento.

O objeto da literatura é a própria literatura, a qual está para além de uma definição que a restrinja, concentra especificidades para além de uma literariedade, reúne saberes que vão além de um conhecimento específico e, portanto, necessita ser considerada, mesmo na escola, para além da dimensão pedagógica.

### 2.1 Para além de uma definição...

Ao longo da história, teóricos vêm procurando conceituar literatura. Uma tarefa nada fácil. Por trás de todo conceito há sempre um posicionamento crítico, assim como por trás de toda obra literária há uma postura do artista diante da realidade e das aspirações humanas. Compagnon (2012a) considera que:

[...] todo discurso sobre a literatura, todo estudo literário está sujeito, na sua base, a algumas grandes questões, isto é, a um exame de seus pressupostos relativamente a um pequeno número de noções fundamentais. Todo discurso sobre literatura assume posição – implicitamente o mais das vezes, mas algumas vezes explicitamente – em relação a estas perguntas, cujo conjunto define uma certa ideia de literatura:

O que é literatura?

Qual é a relação entre literatura e autor?

Qual é a relação entre literatura e realidade?



Qual é a relação entre literatura e leitor?  
 Qual é a relação entre literatura e linguagem?  
 Quando falo de um livro, construo forçosamente hipóteses sobre essas definições.  
 Cinco elementos são indispensáveis para que haja literatura: um *autor*, um *livro*, um *leitor*, uma *língua* e um *referente*. (COMPAGNON, 2012a, p.25, grifos do autor).

O mesmo autor resigna-se diante de tão complexa questão, sobre a qual acrescenta que:

[...] várias respostas são possíveis, não compossíveis; aceitáveis, não compatíveis; ao invés de se somarem numa visão total e mais completa, elas se excluem mutuamente, porque não chamam de literatura, não qualificam como literária a mesma coisa; não visam a diferentes aspectos do mesmo objeto, mas a diferentes objetos.

[...] talvez sejamos levados a concluir que o “campo literário”, apesar das diferenças de posição e de opinião, às vezes exacerbadas, para além das querelas intermináveis que o animam, repouse sobre um conjunto de pressupostos e de crenças partilhados por todos. (COMPAGNON, 2012a, p. 26-27)

Conforme Compagnon (2012a), Bourdieu julgava que:

[...] as posições assumidas com relação à arte e à literatura [...] organizam-se em pares de oposições, muitas vezes herdados de um passado polêmico e concebidos como antinomias intransponíveis, alternativas absolutas, em termos de tudo ou nada, que estruturam o pensamento, mas também o aprisionam numa série de falsos dilemas. (BOURDIEU apud COMPAGNON, 2012a, p.27)

A busca por uma definição do termo literatura, segundo Compagnon (2012a, p.30), está tradicionalmente ancorada entre duas abordagens irredutíveis: uma abordagem histórica (contextual), que vê o texto como documento histórico, e uma abordagem linguística (textual), percebendo o texto como fato da língua e a literatura como arte da linguagem. Distinguindo

Dois regimes literários complementares: um regime *constitutivo*, garantido pelas convenções, logo fechado – um soneto, um romance pertencem de direito à literatura, mesmo que ninguém os leia -, e um regime *condicional*, logo aberto, dependente de uma apreciação revogável – a inclusão, na literatura, dos *Pensées* [Pensamentos] de Pascal ou de *La Sorcière* [A Feiticeira] de Michelet depende dos indivíduos e das épocas. (COMPAGNON, 2012a, p. 31)

Conforme o autor supracitado o conceito de literatura correspondente à noção clássica de “belas letras” considerava como literatura tudo que era impresso ou manuscrito, compreendendo “[...] tudo que a retórica e a poética podiam produzir [...]”, não apenas a

ficção, mas também a “[...] história, a filosofia e a ciência e, ainda, toda a eloquência. [...]” No entanto, tal definição por confundir-se com a noção de cultura, negava à literatura sua “especificidade”. (COMPAGNON, 2012a, p.31)

Ao longo do século XIX o termo literatura foi adquirindo um novo sentido, compreendendo o romance, o teatro e a poesia “[...] retomando-se à tríade pós-aristotélica dos gêneros épico, dramático e lírico”, porém, com o passar do tempo os dois primeiros foram identificados com a prosa, e o terceiro apenas com o verso. Tempos depois o verso livre e o poema em prosa dissolveram ainda mais o “velho sistema de gêneros”. (COMPAGNON 2012a, p. 32)

Ainda seguindo o percurso traçado por Compagnon (2012a, p.32), entende-se que a literatura compreendida em seu sentido moderno, englobando o romance, o teatro e a poesia, configurava-se inseparável do romantismo:

[...] isto é, da afirmação da relatividade histórica e geográfica do bom gosto, em oposição à doutrina clássica da eternidade e da universalidade do cânone estético. Restrita à prosa romanesca e dramática, e à poesia lírica, a literatura é concebida, além disso, em suas relações com a nação e com sua história. [...] literatura são os grandes escritores. [...] o cânone clássico eram obras-modelo, destinadas a serem imitadas de maneira fecunda; o panteão moderno é constituído pelos escritores que melhor encarnam o espírito de uma nação. Passa-se, assim, de uma definição de literatura do ponto de vista dos escritores (as obras a imitar) a uma definição de literatura do ponto de vista dos professores (os homens dignos de admiração).

De acordo com o princípio citado e legitimado pelo ensino escolar, literatura com valor literário passa a ser tudo aquilo que foi escrito por grandes escritores, ainda que fossem anotações banais, correspondências, frases soltas, e a noção de cânone perpassava um conjunto de obras cujo valor se verificava em razão da “unicidade da sua forma e da universalidade do seu conteúdo”. A grande obra era considerada “única e universal”. (COMPAGNON, 2012a, p.33)

Cabe observar que o conceito de cânone não é estável, uma vez que a literatura é viva e movimenta-se, reorganiza-se e recompõe-se à medida que surgem novas obras. No século XX, a literatura reconquistou uma parcela dos territórios perdidos, quando “[...] ao lado do romance, do drama e da poesia lírica, o poema em prosa ganhou seu título de nobreza, a autobiografia e o relato de viagem foram reabilitados, e assim por diante.” Além desses, com o passar do tempo, também os livros infantis, os romances policiais, contos, crônicas, as histórias em quadrinhos e as parlendas foram assimilados como literatura. (COMPAGNON, 2012a, p. 34)

Julgar o valor de uma obra como literária a partir dos grandes escritores, implica ao mesmo tempo, negar o valor de romances, poemas, dramas, e de modo geral, dos demais “gêneros de verso e prosa”, uma vez que:

Todo julgamento de valor repousa num atestado de exclusão. Dizer que um texto é literário subentende sempre que um outro não é. O estreitamento institucional da literatura no século XIX ignora que, para aquele que lê, o que ele lê é sempre literatura, seja Proust ou uma fotonovela, e negligencia a complexidade dos níveis de literatura (como há níveis de língua) numa sociedade. A literatura, no sentido restrito, seria somente a literatura culta, não a literatura popular.

[...] O termo *literatura* tem, pois, uma extensão mais ou menos vasta segundo os autores, dos clássicos escolares à história em quadrinhos, e é difícil justificar sua ampliação contemporânea. O critério de valor que inclui tal texto não é, em si mesmo, literário nem teórico, mas ético, social e ideológico, de qualquer forma extraliterário. (COMPAGNON, 2012a, p.33-34)

Assim, torna-se possível adotar um conceito amplo de literatura, no qual se abarcam desde as quadrinhas improvisadas de um cordel nordestino até o *Ulisses*, de Homero; desde um simples soneto de uma adolescente sonhadora, publicado num jornal da escola, até a *Divina Comédia* de Dante Alighieri; tudo é literatura...

### 2.1.1 Para além da literariedade...

Tudo é literatura?

Para responder a esta questão, faz-se necessário recorrer a outros elementos que contribuam na conceituação de tal arte. Para se definir o conceito de literatura é preciso levar em conta as condições, instâncias e instituições que fazem com que determinada obra, ou grupo de obras, ou de um autor, ou grupo de autores de um período histórico, ou país, ou região, torne-se literário, para além de sua “literariedade” - isto é, dos elementos internos que desautomatizam os usos comuns da linguagem, segundo a definição formalista -, pois esta, do mesmo modo, é uma categoria historicamente construída, podendo ser identificada também em textos não literários (EAGLETON, 2003, p. 9). Um posicionamento semelhante assume Magnani (2001), ao analisar o fenômeno literário, conceituando, de acordo com Vernier, como um “[...] conjunto de textos eleitos, através de juízos de valor, como literários em determinada época e por determinada classe social.” (MAGNANI, 2001, p.6-7).

Assim o fenômeno literário é historicamente analisável, não em sua essência, mas em seu funcionamento, que compreende as condições de emergência dos textos, sua produção, edição, difusão, instituições escolares e universitárias, [...]. Em outras

palavras o termo literário designa algo vivo e dinâmico, em constante transformação; é um fato social, situado na superestrutura, que mantém relações com outros elementos da superestrutura e com a infra-estrutura. (MAGNANI, 2001, p.7)

Essa abordagem conduz à conclusão de que para merecer a classificação de manifestação literária, o texto, fruto da imaginação literária, deve concretizar-se por meio de um complexo de elementos conceituais, sensoriais e afetivos. Assim, a imaginação é entendida não apenas no sentido de imaginação diluente, ou fantasia desgarradora da realidade, formada de sonhos, devaneios ou visões, mas também, e principalmente, a imaginação transfiguradora do real, na medida em que transforma o fato real e organiza-o dentro de novas dimensões e novos sistemas, dentro de uma nova realidade com leis e normas próprias do mundo estético. Também Reis (2003, p.25) torna mais clara a noção de organização da literatura subordinada a um conjunto de condicionantes ou determinantes de seu funcionamento ao abordar a literatura como instituição.<sup>9</sup>

Para Barthes (1988), a literatura é a forma mais privilegiada da linguagem, ímpar sistema de significações. “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura.” (BARTHES, 1988, p. 16)

O semiologista francês ao referir-se ao inevitável aprisionamento do pensamento às estruturas linguísticas, reconhece que a literatura constitui um modo de libertação de ideias e sentimentos, já que se utiliza da linguagem sem submissão ao poder, sem obediência às regras e estruturas. Por meio da escrita literária é possível refletir sobre a própria língua com liberdade.

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visio portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto. (BARTHES, 1988, p. 16)

---

<sup>9</sup> Tal abordagem será mencionada no subitem 2.1.4 deste capítulo.

A arte literária não se restringe ao significado aparente, mas ultrapassa os limites de significação, pois a partir de elementos reais, o escritor explora as possibilidades linguísticas e as manipula no nível semântico, fonético e sintático de forma que as palavras se aproximem do imaginário transgredindo a objetividade e a singularidade e remetendo a novas possibilidades e a novas maneiras de perceber a realidade. Afrânio Coutinho (1978) contribui com este conceito ao afirmar que:

A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada, através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferente dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social. [...] O artista literário cria ou recria um mundo de verdades que não são mais medidas pelos mesmos padrões das verdades ocorridas. Os fatos que manipula não têm comparação com os da realidade concreta. São as verdades humanas gerais, que traduzem antes um sentimento de experiência, uma compreensão e um julgamento das coisas humanas, um sentido de vida, e que fornecem um retrato vivo e insinuante da vida. [...] A Literatura é, assim, vida, parte da vida, não se admitindo possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana. (COUTINHO, 1978, p. 9-10)

Embora a literatura permita a criação de novos universos, esses são baseados, ou inspirados, na realidade da qual o escritor participa. Daí a afirmação de que a literatura é vinculada à realidade, mas dela foge por meio da estilização de sua linguagem. Também Lajolo (1981) afirma que a linguagem tem um papel determinante na classificação de uma obra como literária:

É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da leitura que instaura a natureza literária de um texto [...]. A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana. (LAJOLO, 1981 p. 38)

Uma nova configuração da vida cotidiana, ou a possibilidade de compreender a realidade de outra maneira mediante a leitura de um livro, ou o recitar de um poema, incita a construção e reconstrução do que somos. Essa transferência de vidas, personalidades, lições que vivemos mesmo sem ter vivido, aflições, medos, emoções ou prazeres que sentimos sem

haver um porquê em nossa existência real, tudo tende a influenciar em nossa identidade e contagiar nossa visão de mundo.

Em “A literatura em perigo”, Todorov (2009) aponta para a necessidade de se resgatar parte do pensamento do século XIX, que reconhecia na literatura uma verdade sobre o mundo. Para o autor, a experiência com o texto literário é necessária por ampliar os horizontes de maneira enriquecedora e abrir ao infinito a possibilidade de interação com os outros. O autor testemunha o quanto foi benéfica sua relação com a literatura, fazendo com que se descobrisse “dimensões incógnitas do mundo”, como no relato transcrito:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. [...] em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. [...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. (TODOROV, 2009, p. 23)

A literatura fornece um tipo único de experiência, pois mexe com a imaginação, possibilitando novas fontes de fruição, novas possibilidades diante das situações reais ou ficcionais abrindo outros campos de experiências e conhecimento.

Inúmeros estudos apontam que por meio da literatura é possível alcançar liberdade de pensamento, pois ela propicia o desenvolvimento da criatividade humana e leva à reflexão sobre o indivíduo e a sociedade, propiciando, segundo Cademartori (1987, p. 84), “[...] uma prospecção, ou seja, a reformulação das expectativas pela apresentação de novas perspectivas”, resultando na superação dos limites de uma visão condicionada e permitindo a “ordenação de novas experiências”. Para Petit (2009 p. 92), “Ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair. Por meio dessas idas e vindas, o leitor traça a sua autonomia, mediante a qual ele se reconstrói [...].”

Dessa feita, a literatura concentra funções indispensáveis para a vida, dentre elas, está a de libertação das limitações físicas não só por permitir a ampliação das experiências pessoais como também a vivência de outras, transcendendo o que nos circunda, rompendo, desarticulando, extrapolando, fragmentando nossas vãs perspectivas e nos projetando para outros universos. Cosson (2006, p. 17) afirma que pela experiência literária, somos capazes de vivenciar nosso próprio mundo e também o do outro pela materialidade da palavra que se torna, em nós e para nós, instrumento de compreensão do mundo.

[...] é mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos

ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

Ao mesmo tempo, a literatura nos põe frente a frente com nossa essência, traduzindo aquilo que sentimos e vivenciamos e que foge à nossa percepção, porque expõe a nós mesmos nossas fragilidades, medos, defeitos, expectativas, desejos, intimidades que não nos permitimos revelar, mas que de repente se revelam nas páginas de um livro. Como observa Petit (2009, p. 112):

Do nascimento à velhice, estamos sempre em busca de ecos do que vivemos de forma obscura, confusa, e que às vezes se revela, se explicita de forma luminosa, e se transforma, graças a uma história, um fragmento ou uma simples frase. E nossa sede de palavras, de elaboração simbólica, é tamanha que, com frequência, imaginamos assistir a esse retorno de um conhecimento sobre nós mesmos surgindo sabe-se lá de que estranhas fontes, redirecionando o texto lido a nosso bel-prazer, encontrando nele o que o autor nunca teria imaginado que havia colocado.

A literatura possibilita esse reencontro das experiências vividas, sentidas ou desejadas, por meio da convivência com a produção e com a circulação de ideias, posicionamentos, percepções e questionamentos inusitados, de uma pessoa ou de um grupo de pessoas sobre a vida, a maneira de ser, de viver, revelando uma experiência humana que também nos pertence como um retornar a nós mesmos.

O crítico Antonio Candido (2004), no artigo “O direito à literatura”, tece um questionamento a respeito do direito que todas as pessoas têm sobre os bens fundamentais como casa, saúde, comida, educação, evocando os conceitos de “bens incompressíveis” (essenciais) e “bens compressíveis” (que são dispensáveis) e indaga se não seria a literatura também um bem fundamental ao ser humano.

São bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc., e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2004 p.174)

O mesmo autor conceitua literatura da seguinte forma:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 2004, p.174)

Independente da forma como as pessoas se posicionam diante da literatura, ela é essencial a todos, em todas as culturas, pois a fantasia, a inventividade, o devaneio habitam o nosso entorno, fazendo parte de nossas vidas, de nossas histórias pessoais.

Candido (2004, p. 175) ressalta que “[...] talvez não haja equilíbrio social sem a Literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.” E continua:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. (CANDIDO, 2004, p.175)

Candido (2004) reafirma a importância da literatura como arte e também como meio de instrução e educação, pois, sendo um instrumento de comunicação e de interação social, cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma sociedade, levando seu leitor à reflexão e até mesmo à mudança de posição perante a realidade, assim a literatura auxilia no processo de transformação social, a partir do momento em que sensibiliza o leitor e desperta nele o senso crítico, ampliando sua visão de mundo e conscientizando-o sobre seu papel enquanto sujeito em formação/sujeito formador.

### **2.1.2 Para além de um conhecimento...**

Pode-se afirmar que o leitor literário ao longo de suas leituras vai entrando em contato com a herança humana que é transmitida por meio dos textos. Conforme vão se ampliando suas experiências de leitura também se ampliam seus conhecimentos, uma vez que a literatura constitui uma forma de recuperar para si os saberes, as tradições e conquistas de determinada sociedade ou de um determinado povo. Conforme Perissé (2004, p. 26), “Quem muito lê vai



reunindo em si mais lembranças e conhecimentos do que se tivesse mil anos de idade. Vai se universalizando no tempo, e também no espaço.”

Ao definir a literatura sob um prisma institucional e questionar os fatores que permitem essa definição, Reis (2003, p. 24) enuncia três dimensões autônomas consubstanciadas no fenômeno literário, sendo: a dimensão estética, compreendida no fenômeno da linguagem literária; a dimensão sociocultural, decorrente da importância que, ao longo dos tempos, a literatura tem alcançado nas sociedades que a reconhecem como prática ilustrativa de certa consciência coletiva dessas sociedades; e, a dimensão histórica, reconhecida por sua capacidade de testemunhar o percurso do homem na História.

Para o autor essas três dimensões, apesar de autônomas, não podem ser consideradas de forma absolutamente isoladas, como se entre elas não existissem evidentes interações. Pois,

Que essas interações são efectivas, mostra-o o facto de, com frequência, estabelecermos relações de **complementaridade** entre aspectos diversos do fenómeno literário: assim, em Baudelaire reconhece-se a importância própria do poeta que abriu caminho, do ponto de vista **estético-literário**, à moderna poesia europeia, sem que isso nos impeça de articularmos essa renovação com uma atitude **sociocultural** como o **dandismo** que ele também protagonizou; atitudes similares podem ser observadas no nosso Garrett, cuja literatura, por outro lado, surge intensamente relacionada com a **História** do seu tempo (e em particular com o Liberalismo) e com a evolução estética que paralelamente conduziu à introdução do Romantismo em Portugal. (REIS, 2003, p. 24-25, grifos do autor)

O mesmo autor observa que não raramente as obras literárias “[...] revestem-se de um certo significado histórico-cultural, em conexão directa com a sua capacidade para dialogarem com a História, com a Sociedade e com a Cultura que as envolvem [...]”, por isso com frequência é possível encontrar em estudos históricos ou sociológicos, por exemplo, o testemunho de escritores e obras literárias. (REIS, 2003, p. 21)

O escritor peruano Mario Vargas Llosa (2010, n. p.) argumenta que a literatura é “[...] uma atividade insubstituível para a formação de cidadãos na sociedade moderna e democrática [...]”, e, sendo um “[...] denominador comum da experiência humana [...]”, aproxima aqueles que dela se utilizam independentemente de posição social, geográfica ou período histórico, pois:

Nada nos protege melhor da estupidez do preconceito, do racismo, da xenofobia, do sectarismo religioso ou político e do nacionalismo excludente do que esta verdade que sempre surge na grande literatura: todos são essencialmente iguais. Nada nos ensina melhor do que os bons romances a ver nas diferenças étnicas e culturais a riqueza do legado humano e a estimá-las como manifestação da multifacetada

criatividade humana. Ler boa literatura é ainda aprender o que e como somos – em toda a nossa humanidade, com nossas ações, nossos sonhos e nossos fantasmas -, tanto no espaço público como na privacidade de nossa consciência. Esse conhecimento se encontra apenas na literatura. Nem mesmo os outros ramos das ciências humanas – a filosofia, a história ou as artes – conseguiram preservar essa visão integradora e um discurso acessível ao leigo, pois também eles sucumbiram ao domínio da especialização. O elo fraternal que a literatura estabelece entre os seres humanos transcende todas as barreiras temporais. A sensação de ser parte da experiência coletiva através do tempo e do espaço é a maior conquista da cultura, e nada contribui mais para renová-la a cada geração do que a literatura.

E, portanto, ela “[...] deveria ser semeada nas famílias desde a infância e fazer parte de todos os programas educacionais [...]” (VARGAS LLOSA, 2010, n. p.).

O mesmo autor, em defesa dos benefícios da literatura, argumenta que esta desempenha importante papel no desenvolvimento da linguagem e também do senso crítico, instigando o leitor ao questionamento e à reflexão, levando-o a suspeitar das percepções que tem da realidade, a rebelar-se contra as verdades estabelecidas e a quebrar as regras e os limites existentes. Para Vargas Llosa (2010, n. p.)

Uma sociedade sem literatura escrita se exprime com menos precisão, riqueza de nuances, clareza, correção e profundidade do que a que cultivou os textos literários. Uma humanidade sem romances seria muito parecida com uma comunidade de gogos e afásicos. Isso também vale para o indivíduo. [...] Não se trata de uma limitação somente verbal, mas também intelectual, uma indigência de idéias e conhecimento, porque os conceitos pelos quais assimilamos a realidade não são dissociados das palavras que nossa consciência usa para reconhecê-los e defini-los. Outro motivo para se conferir à literatura um lugar de destaque na vida das nações é que, sem ela, a mente crítica – verdadeiro motor das mudanças históricas e melhor escudo da liberdade – sofreria uma perda irreparável. Porque toda boa literatura é um questionamento radical do mundo em que vivemos. Qualquer texto literário de valor transpira uma atitude rebelde, insubmissa, provocadora e inconformista. A literatura apazigua essa insatisfação existencial apenas por um momento, mas nesse instante milagroso, nessa suspensão temporária da vida, somos diferentes: mais ricos, mais felizes, mais intensos, mais complexos e mais lúcidos. A literatura nos permite viver num mundo onde as regras inflexíveis da vida real podem ser quebradas, onde nos libertamos do cárcere do tempo e do espaço, onde podemos cometer excessos sem castigo e desfrutar de uma soberania sem limites. Como não nos sentirmos enganados depois de ler “Guerra e Paz” ou “Em Busca do Tempo Perdido” e voltar a este mundo de detalhes insignificantes, obstáculos, limitações, barreiras e proibições que nos espreitam de todo canto e em cada esquina corrompem nossas ilusões?

Barthes (1988, p. 17) reforça a importância da literatura como portadora de conhecimentos ao afirmar que ela “faz girar os saberes”, não de forma pretensiosa ou ditatorial, “[...] ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis - insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos

interstícios da ciência [...]”. O autor mostra-se bastante contundente ao defender que: “Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.” (BARTHES, 1988, p. 17)

Nesse sentido, a leitura do texto literário evidencia seu papel social porque o leitor pode ampliar as possibilidades de amadurecimento individual e intelectual, e, por conseguinte, passa a compreender melhor a si e ao mundo. Conforme Perissé (2004, p. 10),

As crianças que, desde os primeiros anos de vida, se habitam a manusear livros infantis coloridos e ouvem histórias inventadas pelos pais e avós; que, mais tarde, lêem aventuras cujos protagonistas são crianças da sua mesma idade; que, com o tempo, conhecem autores estimulantes como Michael Ende, Monteiro Lobato, C. S. Lewis, Hans Christian Andersen, Mark Twain, Júlio Verne, e tantos outros; essas pessoas sentem um imenso prazer na leitura, porque experimentaram esse prazer de modo adequado às etapas da sua vida, e em doses certas, até o ponto de tomarem consciência de que, juntamente com o prazer que oferece, a leitura transmite raciocínios, faz germinar ideias, ensina silenciosamente a escrever e a falar com clareza, estimula a imaginação, amadurece a sensibilidade etc.

A literatura, assim como as demais artes, as filosofias e as ciências, é um tipo de conhecimento, pois ela não se reduz a apenas mais uma forma de entretenimento, mas constitui uma maneira de conhecer o mundo e os homens. Por meio da literatura é possível expressar o turbilhão profundo que constitui a essência e a existência do homem posto em face dos grandes mistérios do Universo, da Natureza e da Vida. Conforme Faria (2004, p. 12), o texto literário,

[...] é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informações sobre diferentes temas – histórias sociais, existenciais e éticas [...], eles também oferecem outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias.

Também constitui-se da vivência alheia, inclusive aquela acumulada ao longo da evolução histórica da humanidade, configurando-se também como portadora de saberes. Compagnon (2012b) ressalta quão valiosos ensinamentos são encontrados nas obras literárias:

Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos. (COMPAGNON, 2012b, p. 31)

O filósofo espanhol Emilio Lledó explica de forma bastante poética como a literatura atua.

A criação de uma linguagem interior da qual emerge a literatura, a consolidação de uma estrutura mental, o cultivo do pensamento abstrato que é, essencialmente, linguagem, a luta por recriar continuamente em relação aos princípios de verdade, justiça, liberdade, beleza, generosidade, tudo isso marca o caminho do progresso e da convivência. E isto é, por sua vez, cultivo e cultura das palavras, revisão do imenso legado escrito, que não é outra coisa senão pensar com o já pensado, desejar com o já desejado; definitivamente, sonhar os sonhos das palavras, que dormem no legado da tradição escrita, da tradição real e que ao sonhar com elas as despertamos e, ao mesmo tempo em que as despertamos, despertamos com elas a nós mesmos. (LLEDÓ apud COLOMER, 2007, p.20)

As palavras do autor condensam aquilo que a literatura é capaz de proporcionar ao leitor: um percurso de deleite que também ensina, já que amplia sua visão de mundo ao inseri-lo em outros mundos por meio do “cultivo do pensamento abstrato” que é, segundo Lledó, a linguagem, ajudando-o a compreender a vida e a si mesmo e a agregar às suas experiências pessoais verdades, ensinamentos e valores capazes de moldá-lo em sua humanidade ao mesmo tempo em que o nutre com outros conhecimentos e outras experiências.

Seja retratando fatos históricos, conflitos do homem com o meio, valores sociais ou ideológicos, políticos ou religiosos, servindo como ferramenta na construção do pensamento ou de um espírito nacionalista, a literatura configura-se uma forma de registro de uma cultura e sua leitura contribui para o crescimento intelectual e enriquecimento do leitor nos mais diversos aspectos, levando-o a pensar e repensar sua condição humana.

De acordo com Perissé (2004, p. 11):

Quem vê a leitura como um meio de conhecimento real do mundo e de si mesmo, sabe, experimenta na carne que a leitura bem feita deflagra um complexo exercício interior de difícil descrição. Ao ler, ponho, em ação os sentimentos, a vontade, a memória, a imaginação, a inteligência. Nasce dentro de mim uma agitação bem organizada, como a dos formigueiros e das colmeias. As palavras são verdadeiras embaixatrizes da realidade. Fisicamente distante de um vulcão, trago-o para perto, para dentro de mim quando leio a palavra “vulcão”. Aparentemente absorto do mundo e distante de todos, o leitor, na verdade, está fugindo em direção ao mundo, está se unindo a todos.

A literatura também apresenta um caráter multicultural, pois dialoga com as várias áreas do conhecimento transcendendo o limite da palavra poética. Verdadeiramente constitui-se uma fonte de conhecimentos de tal forma que coube a ela, ao longo dos séculos, um papel

determinante como “[...] eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade.” (COLOMER, 2007, p. 15), ou seja, a utilização da literatura como matéria educativa precede a existência formal da escola.

### 2.1.3 Para além da pedagogização...

Como meio de conhecimento, a literatura, que por muitos séculos constituiu-se fonte de saber, convenientemente tornou-se escolarizada. Segundo Soares (2003, p. 20), o termo “escolarização” é injustamente tomado em sentido pejorativo quando se relaciona a conhecimentos, saberes ou produções culturais, o que não é correto, uma vez que:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. [...] Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2003, p. 20, 21) (grifos da autora).

Contudo, um olhar atento sobre as práticas de leitura desenvolvidas nas escolas aponta para os frequentes deslizes que têm restringido o contato do estudante com a literatura, afetando o processo de formação do leitor. Isso ocorre, conforme esclarece a autora:

[...] porque, na prática, na realidade escolar essa escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativo, pela maneira como ela se tem realizado, no cotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2003, p. 20-21, grifos da autora).

A autora denuncia como a literatura tem sido erroneamente escolarizada, com a utilização do texto literário circunscrito à ação pedagógica. Tal escolarização, por mais que se faça parecer um processo simples e natural, ocorre de forma bastante complexa e elaborada, como explica Magnani (2001, p. 8):

Em seu conjunto, o fenômeno literário é condicionado pelo funcionamento social da língua, que não é um instrumento neutro de comunicação e expressão a serviço de todos, indiscriminadamente. A escola, por sua vez, na medida em que trabalha primordialmente com a palavra, “signo ideológico por excelência”, institucionaliza códigos de leitura e escrita, os quais se baseiam em uma concepção de língua enquanto sistema de normas forjadas por uma classe, mas aprendidos e utilizados como se fossem naturais e espontâneos, e prepara um perfil de leitor que servirá de parâmetro para a produção de livros.

Nessa perspectiva, a escola se torna um dos agentes centrais da atuação das ideologias, concretizando a concepção de mundo de uma classe – através da legislação, programas de ensino, conteúdos, metodologias e avaliação – de forma tal a inculcá-la de maneira natural e indolor, como padrão a orientar o comportamento de todos os indivíduos.

Conforme a autora, a escola ao promover uma educação literária pautada em valores pré-estabelecidos, considerados apropriados, priorizando o funcionamento social da língua, contribui para a manipulação de um ensino padronizado reprodutor de determinadas ideologias, reafirmando a visão de mundo de determinada classe social e, dissimulado de tal forma que se desenvolve naturalmente e com a aprovação de todos.

Ao analisar historicamente como tem se concretizado o ensino da leitura e da literatura no contexto brasileiro, a partir do advento de uma literatura infanto-juvenil voltada aos interesses da escola, é possível perceber, segundo Magnani (2001, p. 9),

[...] a condição de acientificidade e mistério com que a escola encara a leitura e a literatura e como a reforma de ensino em vigor – e a prática dela decorrente – busca adaptá-las, através do efeito retórico da diluição e da homogeneização do gosto, às necessidades educacionais, sociais e políticas de conservação, baseando-se nos parâmetros da modernização desenvolvimentista e contribuindo para o surgimento de uma literatura trivial infanto-juvenil.

Por essas razões, torna-se necessário pensar o texto literário como esse conjunto de códigos e também as leis que regem a organização desses códigos – os quais a escola institucionaliza – em sua conformidade ou desconformidade com as normas linguísticas e estéticas, e do ponto de vista da produção e recepção, ou seja, analisá-los do ponto de vista de seu funcionamento histórico e social e de como contribuem para alimentar ou romper o “círculo vicioso” da formação do gosto. (MAGNANI, 2001, p. 9 -10)

A autora lança um desafio ao propor que o texto literário deva ser refletido não apenas do ponto de vista das normas linguísticas e estéticas estabelecidas, mas também do ponto de vista de sua produção e recepção, ou seja, de seu funcionamento histórico e social. A escola deveria reconhecer no texto literário, um importante colaborador no intento de enriquecer a criança com a aquisição de instrumentos para seu processo de constante autoformação e o desenvolvimento do senso crítico, porém, conforme Cademartori (1987, p. 19),

Não foi movida por essa preocupação que a escola, inicialmente, voltou-se à literatura infantil. A educação formal voltou-se ao texto infantil despertada por interesses mais imediatos. Sendo inegável o abalo do ensino da língua portuguesa, a literatura infantil passou a ser vista como instrumento de uma possível expansão do escasso domínio linguístico dos alunos, um ato de fé no slogan “quem lê, sabe escrever”.

A preocupação conteudística estava ao lado da preocupação com o ensino da língua: o texto infantil responderia à necessidade de suprir as grandes lacunas intelectuais de seu destinatário, pela presença, em alta proporção, nos textos infantis, de elementos formativos e informativos.

A autora afirma que se a função da literatura fosse apenas essa “[...] seu estatuto seria paradidático, ela não seria mais do que um instrumento útil à instituição escolar.” Entretanto, torna-se evidente que o papel da literatura vai além, já que por meio dela é possível formar cidadãos capazes de formular pensamento crítico, como almeja a escola. Nessa perspectiva, a mesma autora conclui que:

Se, adquirindo o hábito da leitura, a criança passa a escrever melhor e a dispor de um repertório mais amplo de informações, a principal função que a literatura cumpre junto a seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. É nessa dimensão que ela se constitui em meio emancipatório que a escola e a família, como instituições, não podem oferecer. (CADEMARTORI, 1987, p. 19).

Apesar do reconhecimento da valiosa contribuição da literatura para a formação humana, diversamente da formação escolar e familiar, que reforça sua importância legitimando sua vinculação à escola, esta se configura uma relação conflituosa, uma vez que, há uma enorme frustração quando verificado que muito pouco dessa contribuição tem se efetivado. Isso se agrava ainda mais diante da crença de que a falta de hábito de leitura, a qual tem se constituído um dos motivos do fracasso escolar do aluno, corresponde, por consequência, ao seu fracasso enquanto cidadão. O peso atribuído ao ensino de literatura, em função do crédito de sua responsabilidade no processo de formação humana, é consideravelmente superior à atenção dedicada a ela no cotidiano escolar.

De acordo com Cosson (2006, p. 20), “[...] o lugar da literatura na escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis.” E afirma que, para muitos professores e estudiosos da área de Letras, “[...] a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI.”

Para o mesmo autor há uma enorme discrepância entre a literatura ministrada no ensino fundamental e no ensino médio:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. [...] como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas. [...] No ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos de autores [...]. (COSSON. 2006, p. 21)

Na prática, tanto a literatura infantil ou juvenil agregada à disciplina Língua Portuguesa no ensino fundamental, ou a disciplina Literatura no ensino médio, vem apresentando um histórico problemático no ambiente escolar. Segundo Ginzburg (2012, p. 219), a configuração do ensino de literatura hoje em vigor, pautado pela “[...] leitura instrumental, pelas pastas de xerox, pelo conhecimento reprodutivo, por clichês, falta de entusiasmo, trabalhos acadêmicos comprados e copiados, é uma constituição fantasmagórica.” O autor questiona a ausência de alunos envolvidos com as leituras, de professores dispostos a promover a mediação entre as obras e os estudantes e também a falta dos livros em sua materialidade, visto que predominam os fragmentos dos textos, ou cópias de livros. Além disso, “[...] as aulas de literatura, com sua evocação de listas e listas de autores e obras que não levam a nada, exceto a passar em provas, são mostras de uma imagem de civilização que não constrói nada a não ser sofrimento para si mesma.” Também sugere que se estabeleça

[...] como horizonte afirmativo do ensino de literatura elementos como a reflexão crítica, o debate sobre livros, a constante possibilidade de pensar em problemas complexos, e a discussão de perspectivas individuais e coletivas de entendimento desses problemas, é difícil imaginar as etapas necessárias para ultrapassar as limitações e as dificuldades atuais e chegar, tanto em escolas quanto em universidades, a um ensino qualificado, voltado para a transformação intelectual e as mudanças sociais. (Ginzburg, 2012, p. 219)

Na década de 1980, Zilberman (1988, p. 134) constatou que:

[...] nada, a não ser o vestibular, explica a presença da literatura no segundo grau. [...] O vestibular, de cujo programa invariavelmente a literatura faz parte, converte-se no limite e na razão de ser do ensino daquela. A importância desse exame de seleção não é, pois, negligenciável, assegurando um campo profissional bastante abrangente, de que participam professores de literatura, escritores cujos livros são indicados para leitura e interpretação, e editoras que disputam não apenas os textos



dos autores vivos a serem objeto de análise, mas também as obras caídas em domínio público, [...], via de regra as mais solicitadas.

A autora explica ainda que o vestibular determinava também a perspectiva com que a literatura era estudada, contemplando a historicidade, a ótica evolucionista e o estudo bibliográfico, com ênfase na literatura brasileira, privilegiando os autores do passado.

Atualmente os vestibulares foram quase totalmente substituídos por outro sistema de avaliação, uma espécie de vestibular unificado como ocorre nos Estados Unidos. Ultimamente, a maioria das instituições de ensino superior tem aderido à utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), prova que tem por objetivo avaliar os conteúdos assimilados no ensino médio, visando o acesso às universidades. Em 2004, por exemplo, mais de 600 Instituições de Ensino Superior (IES) manifestaram-se formalmente pela utilização do Enem em seus processos seletivos. Dentre elas, algumas reservaram percentuais de vagas para os seus candidatos que obtiveram uma determinada nota no exame, outras acrescentaram pontos à nota de seus candidatos na primeira ou na segunda fase, dependendo da nota do Enem, outras substituíram a primeira fase pelo exame e outras, ainda, substituíram totalmente a forma de ingresso pelo resultado do Enem. (BRASIL, 2007, p. 43)

Uma pesquisa recentemente veiculada na revista *Veja* (2011), apontou que a literatura tem perdido sua relevância também na avaliação dos candidatos ao Ensino Superior do país. Segundo a revista, a literatura está cada vez mais ausente do Enem, “[...] ao contrário do que vigora nos vestibulares tradicionais das melhores universidades brasileiras, não há, no Enem, uma seção específica para literatura.” Pesquisadores do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) analisando todas as provas desde o início do Enem em 2009 até 2011 apuraram que: “[...] Os catorze exames aplicados até hoje somam 1.233 questões objetivas, das quais 164 versam sobre literatura.” E destas, “[...] apenas metade das questões sobre os textos literários é, de fato, sobre literatura.” (TEIXEIRA, 2011, p. 136-138)

Inevitavelmente o espaço da literatura na escola tem sido cada vez mais restringido. Se antes, com o vestibular, havia o interesse utilitarista pelos livros, autores, características etc., com o Enem, a literatura não é mais uma preocupação para os estudantes, mas constitui-se uma preocupação para aqueles que a reconhecem como colaboradora da formação humana, guardiã da herança cultural, portadora de conhecimentos, “forma privilegiada da linguagem”, alimento da criatividade humana, transfiguradora do real, “ímpar sistema de significações”. Para estes, as razões da permanência da literatura na escola não estão circunscritas à

realização de provas e exames de seleção, estão pautadas na formação de cidadãos críticos e comprometidos com os valores humanos.

A compreensão de como a literatura na escola foi vagarosamente sendo subtraída requer um retorno na história de sua institucionalização. Cabe então buscar as mudanças no contexto educacional, social e político responsáveis pelas transformações do ensino de literatura no decorrer dos anos.

#### 2.1.4 A literatura como instituição

Abordar a literatura como instituição corresponde, segundo Reis (2003, p. 25), projetar sobre o fenômeno literário conotações diversas, nem sempre positivas, uma vez que, a expressão “instituição” pode indicar “[...] mentalidades e comportamentos eminentemente estáticos, fortemente hierarquizados e pouco propensos à inovação”. No entanto, há que se considerar que, por outro lado,

[...] também é certo que a feição institucional de certas entidades confere-lhe solidez histórica, bem como reconhecimento público, factores decisivos para a sua afirmação no plano social. E isso acontece com mais razão quando aos **actos institucionais** é inculcada uma feição ritualizada, de reminiscência fundadora e de propósito legitimador.

Quando mencionamos o carácter **institucional** da literatura ou quando falamos em **instituição literária** estamos desde logo a remeter para práticas e para sujeitos que asseguram ao fenómeno literário a sua feição de **estabilidade** e de **notoriedade** pública, nem sempre pacificamente aceites pelos escritores. (REIS, 2003, p. 25, grifos do autor.)

Segundo o mesmo autor, a estabilidade e notoriedade referidas estariam representadas implicitamente no conceito de instituição literária, o qual abrangeria:

[...] por um lado, a própria literatura, a prática da escrita, o facto de querer inserir-se num código que consiste em transpor preto no branco e a partir de um certo número de imposições uma experiência onírica ou real; por outro lado, entenderia por ‘instituição literária’ todas as margens da prática literária: as revistas, os júris, eventualmente as universidades, tudo o que consagra a experiência literária e lhe dá uma possibilidade mais ou menos grande de chegar ao público; isto é, finalmente, os canais de transmissão. (KRISTEVA apud REIS, 2003, p. 26)

Conforme Reis (2003, p. 26), na tradição literária ocidental as academias literárias e a mentalidade acadêmica que elas difundiam contribuíram enormemente para a institucionalização da literatura, na medida em que lhe asseguravam certa estabilidade e a notoriedade mencionadas. Também os prêmios literários, concedidos pelas academias

constituem mecanismos que validam o caráter institucional da literatura, e, o mesmo ocorre com a crítica literária, sobretudo quando exercida em termos e em espaços especialmente ajustados a essa institucionalização. E, por fim, os sistemas de ensino, os seus agentes e os instrumentos pedagógicos de que dispõem, tendem também a converter-se em instâncias de validação institucional da literatura.

Deste modo, a literatura, em particular quando associada à didática da língua, participa, por uma espécie de **relação metonímica** ou efeito de contiguidade, numa dinâmica institucional que é inerente, antes de mais, ao sistema de ensino em que ela se integra e aos propósitos pedagógicos e ideológicos que esse sistema de ensino transporta consigo. (REIS, 2003, p. 38, grifos do autor.)

Para o mesmo autor, esta questão relaciona-se com outra, diretamente envolvida na análise da dimensão sociocultural do fenômeno literário: trata-se da questão do cânone, definido como o elenco de autores e obras inclusos em cursos básicos de literatura por se acreditar que representam o legado cultural da humanidade. Assim,

[...] o processo de constituição do **cânone** é indissociável de uma utilização institucional da literatura, no quadro do sistema de ensino. Com a autoridade e com a influência social de que procura revestir-se, o sistema de ensino e a literatura a que recorre como instrumento tático, tendem a reger os modos de reflexão (e também de auto-reflexão), bem como as orientações de produção cultural de uma comunidade. Por isso os **programas escolares**, enquanto documentos com força normativa que o Estado estipula, constituem em princípio testemunhos reveladores de uma consciência cultural e nacional que procura afirmar-se como legítima. Neles é possível observar, com nitidez, a feição emblemática de escritores como Shakespeare, Cervantes, Dante, Victor Hugo, Camões ou Machado de Assis, nas respectivas literaturas e no **imaginário cultural** que alimentam; e é possível rastrear também, na filosofia e nas grandes opções que presidem ao ensino da literatura, valores, mitos e também fantasmas que remetem de novo para uma peculiar identidade cultural, ilustrada pelo fenômeno literário, enquanto prática institucionalizada. (REIS, 2003, p. 38-39, grifos do autor.)

O autor afirma que há uma grande dificuldade em se dissociar o caráter pedagógico-institucional atribuído à literatura de sua postulação como “corpo cultural canonizado”, e, observa que, de acordo com uma concepção eminentemente formativa da leitura literária em contexto escolar, as escolas buscam reter do cânone os fatores de “formatividade” e de continuidade histórico-cultural. Para tanto, o sistema de ensino cumpre uma função de legitimação cultural ao tornar verdadeiro e reproduzir certo conhecimento (obras e autores), o qual julga necessário para a formação social de determinada sociedade, selecionando o que

merece ser transmitido e adquirido como herança cultural, e inevitavelmente, excluindo tudo aquilo que julgue não merecer ser legitimado. (REIS, 2003, p. 40)

Tal mecanismo pode ser claramente observado ao reconstruir-se o percurso delineado pelo ensino de Literatura ao longo da história. A institucionalização e o desenrolar do ensino de Literatura tem demonstrado que desde sua origem como disciplina aos dias atuais, o sistema de ensino vem arbitrando sobre as obras literárias que merecem ou não ser apreciadas, difundidas, consumidas, e o contexto sócio-econômico ditando como e quando o saber literário deve ser ministrado.

## 2.2 A institucionalização do ensino de Literatura

Segundo Oliveira (2008), a Retórica foi a primeira disciplina a tratar do que hoje chamamos Literatura. Tendo sua origem no século V a. C., a Retórica foi criada com o propósito de sistematizar os recursos que poderiam dotar a palavra do poder de persuasão, englobando a literatura como modalidade específica de arte.

No princípio, ela abrangia cinco partes, correspondentes às etapas da elaboração e execução do discurso: *inventio* (achar o que dizer); *dispositio* (pôr em certa ordem o que se tem a dizer); *elocutio* (colocar os ornamentos do discurso); *pronuntiatio* (dicção e gesticulação adequadas ao discurso) e *memoria* (confiar o discurso à memória). (OLIVEIRA, 2008, p.28).

Com o passar do tempo, essas etapas foram reduzidas a somente uma das partes: a *elocutio*. A *inventio* e a *dispositio* foram transferidas para a dialética e, devido à crescente relevância das composições escritas, foram eliminadas também a *pronuntiatio* e a *memoria*. Tal redução foi causada por fatores diversos, entre os quais, cita-se o apagamento da função utilitária e a especialização dos saberes que, a partir do século XVIII, fez com que os recursos discursivos classificados pela retórica clássica passassem a fazer parte de manuais de gramática com o nome geral de “tropos e figuras” ou “figuras de estilo”. Posteriormente, tais figuras foram, por sua vez, reduzidas ao par metáfora e metonímia, especialmente com o formalismo russo do início do século XX. (SOUZA, 1999, p.11-12)

Também surgida na Grécia no período clássico, a Poética, que, como a Retórica e a Gramática, constituiu uma das disciplinas clássicas do discurso, teve seu primeiro tratado sistemático na obra de Aristóteles. Assim, até o século I, a Poética se manteve dissociada da Retórica, pois, enquanto a primeira tinha como objeto de estudo os gêneros hoje considerados literários, a segunda tratava da oratória e do raciocínio. A partir do século I, a Retórica e a

Poética passaram a confundir-se, permanecendo quase indissolúveis até o século XIX, quando, com a redescoberta da obra de Aristóteles, a Poética se transformou em uma disciplina de caráter filosófico-técnico-formal, própria para escritores e críticos literários, e a Retórica passou a ser uma disciplina técnico-formal, circunscrita aos professores e ao ensino, especialmente pelos jesuítas. (SOUZA, 1999, p. 14).

O modelo de educação humanista adotado pelos jesuítas era compreendido como aquele voltado para a formação integral do ser humano, ou seja, para a aquisição de uma cultura geral ou universal, por meio de disciplinas clássicas como o Latim, Grego, Artes, Letras, além da Gramática, Retórica e Poética. Tal educação focada nas humanidades, especialmente nos arquétipos europeus, foi desenvolvida no ensino brasileiro durante o período colonial e mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759.

Após a Independência do Brasil, a Constituição de 1823 determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, bem como a fundação de escolas para meninas, porém a primeira iniciativa concreta de organizar o ensino geral no Brasil após a independência, ocorreu em 1837, com a fundação do Imperial Colégio de Pedro II<sup>10</sup>.

Na perspectiva de Oliveira (2008), no Brasil, a definição de Literatura como disciplina escolar fixou-se em 1836, um ano antes da fundação do Imperial Colégio de Pedro II. Nas décadas anteriores, isto é, durante o período joanino, na categoria Literatura ainda se enquadravam muitas obras relacionadas às matemáticas e às ciências naturais. Segundo Oliveira (2008, p. 29):

Podemos relacionar a produção dos primeiros compêndios de história literária do país não somente com o projeto romântico de afirmação da identidade nacional, mas também como o processo de autonomia do ensino de literatura em relação ao de retórica e poética, bem como à institucionalização do ensino das literaturas nacionais.

Se nas classes de Retórica e Poética, o estudo dos principais autores clássicos tinha como finalidade a aprendizagem da “arte do bem falar e do bem escrever”, o que ocorria pela fixação de regras, figuras de linguagem e demais estratégias discursivas mediante a cópia, tradução e imitação dos modelos gregos e latinos, nas de Literatura o objetivo era fazer com

---

<sup>10</sup> Ao longo de sua existência o Colégio Pedro II teve várias denominações: Imperial Collégio de Pedro II, até 1889, quando foi renomeado como Instituto Nacional de Instrução Secundária, porém a partir de 1890, passou a chamar-se Ginásio Nacional. Em 1909, mudou para Internato Nacional Bernardo de Vasconcelos e Externato Nacional Pedro II. Em 1911 recebeu o nome definitivo de Colégio Pedro II. (RAZZINI, 2000)

que os estudantes assimilassem e identificassem textos e autores tidos como representativos da cultura e até do caráter de um determinado país, bem como de seus valores e interesses oficiais. (OLIVEIRA, 2008, p.30)

Razzini (2000) explica que, conforme os programas de Retórica e Poética do Colégio Pedro II, a literatura brasileira entrou no currículo do ensino secundário<sup>11</sup> por meio das epopéias de Basílio da Gama e de Santa Rita Durão, “[...] ponto de chegada do estudo da épica antiga e moderna, que havia passado pelas de Homero, Virgílio, Lucano, Tasso, Ariosto, Camões, Fenelon, Voltaire e Milton.”(RAZZINI, 2000). Assim como o estudo da gramática portuguesa era fruto do estudo de gramática latina, “[...] o ensino de literatura nacional (portuguesa e brasileira) permaneceria sob custódia da retórica e da poética”. Como salienta a pesquisadora:

Neste período, parecia fundamental que a escola estabelecesse a ligação da poesia brasileira com a poesia greco-latina e com a poesia europeia, através da aferição das regras poéticas, inserindo *O Caramuru* e o *Uruguai* como a última parte do estudo da épica ocidental, conferindo-lhes, portanto, *status* de igualdade com as anteriores. (RAZZINI, 2000, p.41)

Oliveira (2008) observa que a “literatura nacional” foi introduzida no currículo dos estudos secundários pela primeira vez em 1855, com um regulamento de autoria do ministro Couto Ferraz<sup>12</sup>, que reformulou pela segunda vez os estatutos do Imperial Colégio de Pedro II. O novo regulamento dividia os estudos em duas “classes”, sendo o título de Bacharel em Letras obtido pelo estudante que completasse os dois estágios. Na segunda classe de três anos, em Retórica e Poética, além das regras de eloquência e composição, dadas no sexto ano, o programa previa, no estágio seguinte, ao lado da composição de discursos e narrações em português, o “Quadro da literatura nacional” (OLIVEIRA, 2008).

---

<sup>11</sup> Historicamente era chamado "ensino secundário" o que hoje corresponde à segunda metade do ensino fundamental (a partir do sexto ano) e ao ensino médio. O ensino secundário foi introduzido pelos jesuítas na sociedade colonial brasileira há praticamente 500 anos, embora outras ordens religiosas, como os franciscanos, carmelitas e beneditinos, também estivessem realizando em nossa terra um apostolado que privilegiava a educação. (NUNES, 2000 p. 36)

<sup>12</sup> Luiz Pedreira do Couto Ferraz (1818-1886), foi ministro do Império em 1853. “A ele coube a tarefa de baixar o Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou e regulamentou a reforma do ensino primário e secundário do ‘Município da Corte’, conhecida como ‘Reforma Couto Ferraz’.” (SAVIANI, 2008, p.130). Além desta reforma, Couto Ferraz criou um novo regulamento em que foram previstas, organizadas e publicadas nos anos seguintes as instruções especiais: *Regulamento para o Colégio de Pedro II* (1855 e 1857), *Instruções para a verificação da capacidade para o magistério e provimento das cadeiras públicas de instrução primária e secundária* (1855), *Instruções para realização dos exames das matérias preparatórias para admissão nos cursos superiores* (1855), *Regulamento para os colégios públicos de instrução secundária do Município da Corte* (1857). (LORENZ, 1988)

A reforma de 1855 marcou uma discreta, porém segura, ascensão do estudo da língua portuguesa e de sua literatura, a qual passou a servir de exemplo do bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo, predicados indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras públicas e às profissões liberais (RAZZINI, 2000 p.42)

O material utilizado nas aulas de Retórica e Poética em 1856 era *Lições de Literatura* (6º ano), o qual, de acordo com a orientação curricular, oferecia exemplos dos principais escritores, oradores e poetas, antigos e modernos, principalmente os gregos, latinos e portugueses, e *Quadros da literatura nacional* (7º ano), ambos de Francisco de Paula Menezes<sup>13</sup> (1856), os quais, segundo Razzini (2000), eram provavelmente apostilas do professor. Além da “literatura nacional”, no currículo do sétimo ano havia também exercícios de composição, “[...] a fim de treinar os alunos a escrever elegantemente, procurando imitar os modelos indicados pelo professor.” (RAZZINI, 2000, p. 44)

De acordo com Oliveira (2008), com o plano de estudos baixado pelo Decreto n. 4.468, de 1º de fevereiro de 1870, assinado pelo ministro Paulino José Soares de Souza<sup>14</sup>, a cadeira de Retórica e Poética, dedicada à leitura, apreciação literária dos clássicos e exercícios de estilo no sexto ano, passou a chamar-se, no sétimo ano, “História da literatura em geral e especialmente portuguesa e nacional”, matéria que também abrangia, tal como a cadeira de Retórica e Poética, a composição de discursos, narração e declamações. Com essa alteração do Programa, instituiu-se, pela primeira vez no Brasil, o ensino das literaturas estrangeiras, que se consolidou com a publicação pelo editor francês Baptiste Louis Garnier<sup>15</sup>, do *Resumo de História Literária*, dois anos depois da promulgação do decreto. Este foi o primeiro compêndio brasileiro de “literatura universal”, de autoria do cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro<sup>16</sup> (OLIVEIRA, 2008 p.31). A obra, *Resumo de História Literária*,

<sup>13</sup> Francisco de Paula Meneses (1811-1857), médico e professor de Retórica e Poética no Colégio Pedro II, foi um dos primeiros mestres a lecionar Literatura brasileira, nas décadas de 1840 e 1850. (SOUZA, 2006, p. 7)

<sup>14</sup> Paulino José Soares de Souza (1834-1901) era bacharel em Letras e Direito, ocupou cargos de Conselheiro de Estado, Ministro do Império, Ministro da Agricultura, exerceu mandatos de Deputado de 1857 a 1884 e Senador de 1884 a 1889. Disponível em: < [http://www.senado.gov.br/senadores/senadores\\_biografia](http://www.senado.gov.br/senadores/senadores_biografia)>. Acesso em 11 set. 2012.

<sup>15</sup> Baptiste-Louis Garnier (Paris, 4 de março de 1823- Rio de Janeiro, 1 de outubro de 1893) foi um dos principais editores do Brasil da segunda metade do século XIX. Vindo da França, construiu a Livraria Garnier no Rio de Janeiro, na qual editava seus livros que depois eram impressos em Paris e Londres. Publicou livros de autores como José de Alencar e Machado de Assis, e, ampliou o mercado editorial da época. (HALLEWELL, 1985, p.128)

<sup>16</sup> O Cônego Fernandes Pinheiro (1825-1876) foi um dos intelectuais mais conhecidos na vida cultural do Brasil do século XIX. Sua biografia revela uma surpreendente dedicação às letras brasileiras, professor de Teologia e Retórica, Poética e História Universal do mesmo seminário em que se ordenou; examinador sinodal; cônego da Imperial Capela. Em 1854, depois de sua viagem de dois anos pela Europa, quando se doutorou em Teologia pela Universidade de Roma, o Cônego Fernandes Pinheiro aceitou a função de vice-diretor, capelão e professor

composta por dois volumes, configurava-se como uma narrativa histórica da literatura universal, na qual se encontrava um estudo panorâmico de representação das literaturas de vários povos. Segundo Melo (2006, p. 65),

[...] o *Resumo* não apresenta explicitamente a qual disciplina esteve direcionado, embora, pelas palavras da “Prefação”, conclui-se que fosse escrito para o uso do curso “Literatura Nacional” do Colégio de Pedro II e, de fato, de cursos posteriores, pelo próprio conteúdo da obra, que reflete de perto as mudanças de caráter universalista do programa curricular das disciplinas literárias do colégio e pela sua adoção oficial na disciplina de “Português e História Literária” da turma do sétimo ano de 1877 [...].

Para o cônego Fernandes Pinheiro, a importância maior da literatura estava em registrar os grandes feitos de uma nação, despertando o sentimento de orgulho e respeito em seus povos, em outras palavras, na afirmação da nacionalidade, o que contribuiria para a formação moral e patriótica do aluno. (OLIVEIRA, 2008, p.32)

O conselheiro José Bento da Cunha e Figueiredo<sup>17</sup>, baseado nos projetos do seu antecessor, o ministro João Alfredo<sup>18</sup>, e nas reclamações repetidas dos reitores, reformulou mais uma vez o plano de estudos do Imperial Colégio, instituindo um novo currículo com o Decreto n. 613, de 1º de maio de 1876. A cadeira de Retórica e Poética continuava englobando, no sétimo ano, os princípios do decreto anterior: noções sobre as literaturas estrangeiras que mais influíram para a formação e aperfeiçoamento da portuguesa, estudo detido de suas diferentes fases e da “literatura luso-brasileira”, juízos críticos e comparações entre os principais prosadores e poetas, por escrito, embora tivesse passado a se chamar “literatura nacional”. (OLIVEIRA, 2008)

---

do Instituto dos Meninos Cegos. Ocupou a cátedra de Retórica e Poética do Colégio Pedro II no ano de 1857. Disponível em: < <http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroixa>>. acesso em 23 mai. 2012.

<sup>17</sup> José Bento da Cunha e Figueiredo era doutor pela Faculdade de Direito de Olinda em 1833, foi deputado provincial em 1844 e presidiu as províncias de Alagoas, Pernambuco, Minas Gerais e Pará. Foi deputado geral por Pernambuco de 1845 a 1872 e senador pela mesma província, de 1869 a 1889. Em 1875 foi também ministro de Estado. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/senadores/senadores\\_biografia.asp?](http://www.senado.gov.br/senadores/senadores_biografia.asp?)> acesso em 10 out. 2012.

<sup>18</sup> João Alfredo Corrêa de Oliveira nasceu no dia 12 de dezembro de 1835, na Ilha de Itamaracá, Pernambuco. Político, abolicionista e monarquista brasileiro. Como conservador progressista esteve ligado à formulação da Lei do Ventre Livre e da Lei Áurea. Foi também o principal artífice da primeira lei universalizante sobre o registro civil no Brasil, em 1874, deputado provincial, deputado geral, ministro do Império (o ministro mais longo no cargo em toda a monarquia), ministro da Agricultura, ministro da Fazenda, conselheiro de Estado, presidente de província (Pará e São Paulo) e senador de 1877 a 1889. Foi presidente do Conselho de Ministros (*primeiro-ministro* de D. Pedro II), de 10 de março de 1888 a 7 de junho de 1889. Seu ministério assegurou a aprovação parlamentar do projeto da Lei Áurea, sancionada pela Princesa Isabel, que exercia o cargo de regente do império em razão de viagem do Imperador à Europa. Depois da proclamação da república presidiu o Banco do Brasil. Disponível em: <<http://www.basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. acesso em: 6 ago. 2012.



Analisando o programa curricular do Imperial Colégio de Pedro II, que, como já mencionado, desde a sua fundação tornou-se modelo para todos os outros estabelecimentos de ensino secundário, Souza (1999) destaca alguns aspectos que direcionaram a distinção entre a Poética e a Retórica no contexto brasileiro. O autor observa que, da fundação da cadeira de Retórica em 1839 até 1857, “Retórica” era o nome da disciplina cujos conteúdos programáticos englobavam a Retórica e a Poética. A partir de 1858, a disciplina passou a ser referida como “Retórica e Poética” e foram incluídos aspectos históricos da literatura nacional, isto é, portuguesa e brasileira, e geral, literaturas clássicas e modernas de outros países.

Em 1892, a Retórica foi eliminada dos currículos escolares de várias nações. No Brasil, em lugar da Retórica foram ministrados conteúdos de Literatura, que recebeu várias denominações no decorrer dos anos, entre eles : “História da Literatura Nacional”, “Literatura Nacional”, “História da Literatura Geral e da Nacional”. O Quadro 1 possibilita visualizar as alterações que se processaram ao longo dos anos na distribuição e na nomenclatura da disciplina no Brasil nas três séries finais do ensino secundário:

**QUADRO 1 - ALTERAÇÕES DA DISCIPLINA “LITERATURA” NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO DE 1850 A 1900.**

Ano	5º ano	6º ano	7º ano
1850-1857		Retórica	Retórica
1858-1859		Retórica	Retórica e Poética
1860-1861		Retórica e Poética	Retórica e Poética
1862-1869		Retórica	Poética e Literatura Nacional
1870-1876		Retórica e Poética	História da Literatura em geral e especialmente da portuguesa e da nacional
1877-1878	Retórica e Poética		Literatura
1879-1880		Retórica, Poética e Literatura Nacional	Português e Literatura Geral
1881-1891		Retórica, Poética e Literatura Nacional	Português e História Literária
1892-1894		História da Literatura Nacional	
1895		Literatura Nacional	
1896-1897			História da Literatura Nacional
1898			História da Literatura Geral e da Nacional
1899-1900	Literatura	Literatura	

Fonte: Souza (1999, p. 32)

Note-se que, assim como não havia uma possibilidade histórica para designar a língua nacional de brasileira, processo de mesma ordem funcionou na designação de literatura nacional (PFEIFFER, 2000).

Conforme Souza (1999), ainda que a denominação “Literatura Nacional” só tenha sido utilizada oficialmente a partir de 1862, no 7º ano, parte dos conteúdos posteriormente pertencentes à Literatura já integravam os programas curriculares de Retórica e Poética desde o biênio anterior (1858-1859). Conforme o programa de ensino do Colégio Pedro II do ano de 1860, apresentado pelo pesquisador, os conteúdos ministrados eram:

**Sexto Anno**

**Rhetorica e Poetica**

1. Definição, natureza e vantagens da Rhetorica.
2. Divisão, assumpto e meios que emprega a Rhetorica para chegar a seus fins.
3. Partes do discurso.
4. Grãos do ornato – Pinturas e conceitos.
5. Tropos e figuras.
6. Estylo.
7. Genero demonstrativo.
8. Idem deliberativo.
9. Idem judiciário.
10. Elocução. – Suas virtudes e vícios.
11. Definição, origem e utilidade da Poesia.
12. Versificação.
13. Genero lyrico.
14. Idem Didactico.
15. Influencia da Escola Classica.
16. Idem da Romantica.
17. Critica Litteraria.
18. Gosto, bello e sublime.

(SOUZA, 1999, p.164)

Como se observa no programa de 6º ano de 1860, os conteúdos estão relacionados com a tradição do ensino de Retórica e Poética, incluindo temas como “Estilo”, “Tropos e figuras” e “Gosto, belo e sublime”, entre outros. No entanto, no 7º ano, a parte de Retórica e Poética perde seu espaço para a parte de Literatura Nacional. Como pode ser observado no programa seguinte:

**Setimo Anno**

**Rhetorica e Poetica**

Exercícios de composição, tanto em prosa como em verso, analyse critica dos clássicos portuguezes; discursos, narrações, declamações, historia da litteratura portugueza e nacional.

Em quanto não houver hum compendio próprio, o Professor fará em preleções um curso de litteratura antiga e moderna, especificamente da portugueza e da brasileira.

Versará o exame oral nas generalidades da litteratura, e o escripto na analyse de algumas obras que tiverem sido apreciadas durante o anno.

### **Litteratura Nacional**

1. Origem da Lingua Portugueza.
  2. Noção e divisão da sua litteratura.
  3. Desenvolvimento e progresso durante as duas primeiras épocas.
  4. Poetas lyricos.
  5. Idem de Didaticos.
  6. Idem Epicos.
  7. Idem Dramaticos.
  8. Moralistas e Historiadores.
  9. Viajantes e Romancistas
  10. Poetas Epicos Portuguezes.
  11. Idem Lyricos Brasileiros.
  12. Historiadores, Biographos, e Oradores Portuguezes.
  13. Chronistas Brasileiros.
  14. Poetas lyricos Portuguezes.
  15. Idem Brasileiros.
  16. Dramaticos Portuguezes.
  17. Idem Epicos Brasileiros.
  18. Idem Idem Portuguezes.
  19. Historiadores, Biographos e Monographos Portuguezes.
  20. Idem Brasileiros.
  21. Oradores Portuguezes.
  22. Idem Brasileiros.
  23. Influencia da Escola Petrarchista sobre a litteratura Portugueza.
  24. Idem da Gongoristica.
  25. Causas da decadência da litteratura Portugueza.
  26. Idem do seu renascimento no 18º século.
  27. Influencia da Arcadia e da Academia Real das Sciencias.
  28. Escola Franceza e reacção archaista.
  29. Natureza e reforma de Garret.
  30. Idem do Sr. Magalhães.
- (SOUZA, 1999, 165-166.)

A longa relação de conteúdos demonstra a preocupação em apresentar tanto autores da literatura portuguesa quanto da brasileira. Observa-se que são citados autores contemporâneos como Almeida Garret e Gonçalves de Magalhães, poetas que, há poucos anos, haviam fundado o Romantismo em Portugal e no Brasil, respectivamente. Conforme Cereja (2005),

A seleção e a organização dos conteúdos dessa parte do programa permitem notar que há uma clara preocupação em *historiar* a literatura em língua portuguesa, organizando-a com base em dois critérios: o histórico-cronológico e os gêneros literários. Itens como “Poetas lyricos”, “Idem Epicos”, “Idem Dramaticos” e “Chronistas portuguezes”, privilegiam os gêneros literários, e itens como “Influencia da Escola Petrarchista sobre a litteratura Portugueza”, “Causas da decadência da litteratura Portugueza”, “Natureza e reforma de Garret”, entre outros, privilegiam temas da história literária. (CEREJA, 2005, p. 95, grifos do autor.)

O fim da Retórica e da Poética dos programas literários refletia o triunfo do cientificismo positivista nos diferentes domínios do saber. Como observa Souza (1999),

[...] praticamente coincidem o fim do Império e o banimento da retórica-poética do sistema de ensino, coincidência talvez não apenas fortuita, caso tenhamos em conta que o positivismo republicano encarnava o ideal de modernização do País, não sendo inverossímil que identificasse no ensino daquelas disciplinas uma indesejável sobrevivência do antigo regime. (SOUZA, 1999, p. 36)

Para o autor, apesar de a Poética ter sido extinta junto com a Retórica em termos de designação de disciplina curricular, seus estudos se inscreveram naquilo que a Literatura propunha. Ele questiona por que a Retórica ganhou um sentido pejorativo e a Poética, não. Sua hipótese é de que poderia associar-se ao fato de que “[...] vendo-se (a retórica) rebaixada à condição de responsável por um palavreado rotineiro e oco, a poética se apresenta como sua sucessora, consumando-se desse modo a distinção entre as duas disciplinas, até então impossível de ser estabelecida.” (SOUZA, 1999, p. 15)

Segundo Souza (2008, p.102), o estudo autônomo da Literatura a partir de 1890 veio para reforçar o conteúdo nacional da cultura geral transmitida no ensino secundário, sendo o estudo da história da literatura nacional ministrado com ênfase no ensino das raízes lusitanas da literatura brasileira, iniciando-se pela poesia provençal e os cancioneiros e trovadores dos séculos XII, XIII e XIV. Depois era estudado o período áureo do Renascimento, no século XVI, as epopeias de Gabriel Pereira de Castro e Vasco Mousinho de Quevedo e a eloquência sagrada de Padre Antônio Vieira, até as academias literárias do século XVIII. As lições seguintes eram dedicadas à formação da literatura brasileira no período colonial, aos cronistas, oradores e poetas do século XVII, à escola mineira do século XVIII com sua poesia épica, lírica, religiosa e patriótica e, finalmente, ao Romantismo, no período de 1830 a 1870, com o estudo dos poetas dramáticos, os críticos, os jornalistas e o movimento científico e artístico do período. (SOUZA, 2008, p. 102)

Como característica marcante da cultura literária figurava em posição privilegiada o ensino do Latim, o qual simbolizava reconhecimento social e intelectual por ser amplamente utilizado nas relações internacionais, na diplomacia, em viagens, no Direito e nos negócios, falado e escrito nas universidades, além de ser a língua oficial da Igreja Católica Romana empregada na liturgia, no governo papal e nos mais diversos assuntos da igreja. (SOUZA, 2008, p.104, 105).

Segundo Souza (1999), apesar do ensino de literatura ser considerado prioridade, de superior relevância, cabia também ao mesmo professor lecionar o ensino de gramática, presente nos programas curriculares, na década de 1860, restrito à série inicial, mas, no 6º ano, foi adicionada a disciplina “Gramática Filosófica”, que incluía conteúdos da gramática

normativa. Em 1881, porém, com a reforma do ministro Barão Homem de Melo<sup>19</sup>, houve um aumento da carga horária da disciplina, que passou a ser denominada “Portuguez e Historia Litteraria”.

Conforme Souza (1999), o programa de “Portuguez e Historia Litteraria”, recomendava os procedimentos a serem adotados pelo professor ao ministrar a disciplina, atentando-se para o fato de que apesar de ministradas pelo mesmo professor, deveriam ser lecionadas de maneira distinta, tratadas como disciplinas independentes, com objetivos, conteúdos e material separados:

O professor de Portuguez e Litteratura geral (historia littraria) dividirá o tempo lectivo, de modo que o estudo de uma matéria não seja sacrificado ao de outra. No ensino de Portuguez, entrará em matéria por traços geraes de glottologia; em seguida applicará as theorias da grammatica geral ao character, genio e physionomia da língua vernácula sem se deter em discussões metaphysicas e polemicas, dando assim á grammatica o cunho de uma sciencia e não mais de uma arte; [...]. (SOUZA, 1999, p.183)

Como observa Cereja (2005, p. 99), é notável “[...] o interesse dos autores da reforma em dar ao estudo da língua um caráter científico, e não artístico, em consonância com a onda positivista vigente no fim do século XIX.”

De acordo com o mesmo autor, a parte de “Portuguez” (ou gramática) do programa compreendia 29 conteúdos, entre os quais “Glottologia”, “Classificação das línguas”, “Historia da língua portugueza”, “Phonologia”, “Do substantivo”, “Do adjetivo”, “Do pronome”, “Da preposição”, “Da conjunção”, “Elementos de composição”, “Elementos de derivação”, “Themas e raízes”, “Elementos históricos que entram na composição do portuguez”, entre outros. Conteúdos estes que se tornaram frequentes nos livros didáticos e programas curriculares de Língua Portuguesa até os dias atuais.

O interesse pela classificação morfológica e pela formação histórica da língua assemelha-se ao ocorrido com os estudos literários, que paulatinamente deixaram de lado o

---

<sup>19</sup> Francisco Inácio Marcondes Homem de Melo (1837-1918) formou-se em Direito. Além do cargo de vereador e do governo de São Paulo, presidiu ainda as províncias do Ceará (1865 — 1866), do Rio Grande do Sul (1867 — 1868) - quando organizou o III Exército, sob o comando do general Osório, para a luta na Guerra do Paraguai - e a da Bahia, de 1878 a 1879. Foi deputado por São Paulo (1867 - 1868), tendo o mandato cassado pela dissolução da Assembléia e restituído em 1878. Foi diretor do Banco do Brasil em dois períodos, e ainda Inspetor da Instrução do Rio de Janeiro, cargo cumulado ao de presidente da *Cia. Estrada de Ferro Rio-São Paulo* (Estrada de Ferro D. Pedro II). Foi enquanto presidente desta que recebeu o título de Barão, quando da inauguração da linha entre São Paulo e Cachoeira Paulista. Em 1880 integrou o Gabinete Saraiva, como ministro de negócios do Império. Disponível em: Academia Brasileira de Letras. <<http://www.academia.org.br/acervo/terminal/index.html>> Acesso em 15 nov. 2012.

interesse pela retórica e pela poética e passaram a se ocupar do estudo da historiografia literária, envolvendo aspectos relacionados com suas origens, formação e organização em épocas ou estilo de época. Segundo Cereja (2005, p. 99):

Se, antes, os estudos de retórica e de poética incluíam uma parte prática, isto é, levavam o aluno a produzir textos orais e escritos nos quais punham em prática os conhecimentos adquiridos a partir de textos-modelo, o estudo da história literária pressupõe outro tipo de relação com o conhecimento. Primeiramente, a teoria de aprendizagem subjacente que se depreende do programa é a transmissiva, isto é, o professor expõe a história da literatura, cabendo aos alunos o papel de ouvir e anotar. Os textos literários propriamente ditos deixaram de ser o objeto central das aulas para se tornarem elementos de confirmação das “verdades” que o professor diz [...].

Tal observação fundamenta-se nos procedimentos mencionados por Souza (1999, p.184), retirados de um fragmento do programa de 1881, o qual determinava que:

No curso de Litteratura geral (historia litteraria) o professor, depois de ligeiras noções sobre a origem e vulgarisação da escriptura, percorrerá todas as phases históricas das línguas antigas e modernas, succintamente das desconhecidas aos alumnos, mais detidamente das estudadas no Collegio e com o maximo desenvolvimento possivel da portugueza; e fará o resumo da historia litteraria das diversas nações, dando noticia de escriptores e personagens que tenham exercido alguma influencia no mundo das letras, occupando-se da analyse e apreciação das principais obras individuaes, collectivas, nacionaes, anonymas, etc., das academias, theatros, jornaes e revistas, etc. dos factos que de certo modo interessem á curiosidade dos litteratos.

Conforme Cereja (2005, p. 100), infere-se que o aluno não participava do processo de construção do conhecimento, tanto pela extensão dos conteúdos de literatura, quanto por causa da metodologia do ensino, que não propiciava a análise e apreciação propriamente dita das obras consagradas pelo cânone, mas tão somente uma análise resumida do professor, provavelmente apoiada na crítica literária da época. O autor observa ainda que, desde 1881, as práticas de ensino de língua portuguesa já se aproximavam das práticas de ensino que

[...] há décadas têm estado presentes nas escolas brasileiras e que temos chamado de praticas “cristalizadas” de ensino, seja com relação à divisão entre literatura, gramática e produção de texto, seja com relação à abordagem histórica e/ou descritiva da literatura e da língua, seja com relação à periodização da literatura em épocas ou estilos de época, seja ainda com relação aos métodos de ensino, ao papel do aluno e do professor no processo de aprendizagem, ao descompromisso com a formação de leitores competentes, aos objetos de ensino, etc. (CEREJA, 2005, p. 101).

No Colégio Pedro II, a Literatura continuou fazendo parte dos programas curriculares do ensino secundário como disciplina específica, com exceção do período compreendido entre 1912 a 1925, em razão da reforma do ministro Rivadávia Correia<sup>20</sup> e do Decreto nº 8.660 de 5 de abril de 1911, que eliminou as cadeiras de Lógica e de Literatura para dar lugar às cadeiras de Higiene e Instrução Cívica. Considerou-se que como a Literatura Brasileira deixou de ser conteúdo obrigatório dos Exames Preparatórios, que davam acesso à universidade, a disciplina acabou sendo retirada do curso secundário. No entanto, com a reforma do ministro João Luís Alves<sup>21</sup>, em 1925, a Literatura Brasileira voltou a ser lecionada no secundário e também voltou a ser exigida no exame vestibular para Direito.

Nas décadas seguintes o ensino de Literatura teve vários desdobramentos, sofrendo as interferências das reformas de ensino empreendidas pelo Estado, das concepções pedagógicas que transformaram o ensino no Brasil e no mundo, dos materiais didáticos adotados, entre outros fatores, o que poderá ser observado na análise do percurso da escolarização em nível médio no Brasil.

---

<sup>20</sup> Rivadávia da Cunha Corrêa era bacharel em Direito pela Faculdade de São Paulo (1887). Em 1910 ocupou o cargo de Ministro da Justiça e Interior (1910-1913). Nomeado em 1913 em caráter interino para a pasta da Fazenda passou a efetivo quando se exonerou do cargo de Ministro da Justiça e Interior. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/portugues/institucional/ministros/rep015.asp>> acesso em 10 de outubro de 2012.

<sup>21</sup> João Luís Alves (1870-1925) foi um jurista, escritor e político brasileiro, membro da Academia Brasileira de Letras, foi juiz municipal e de órfãos de Campanha e de Alfenas e também professor. Além de ter sido prefeito de Campanha (1898-1900), deputado estadual e, em 1903, deputado federal. Em 1908 foi eleito senador pelo Espírito Santo, em 1924 foi nomeado ministro do Supremo Tribunal Federal. Por motivo de seu precário estado de saúde, teve que afastar-se de suas funções no STF e buscar tratamento em Paris, onde faleceu. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=687&sid=155>> acesso em 15 nov. de 2012.

### 3 A ESCOLARIZAÇÃO EM NÍVEL MÉDIO

Quando eu estudava no colégio, interno,  
 Eu fazia pecado solitário.  
 Um padre me pegou fazendo.  
 - Corumbá, no parrede!  
 Meu castigo era ficar em pé defronte a uma parede e  
 decorar 50 linhas de um livro.  
 O padre me deu pra decorar o Sermão da Sexagésima  
 de Vieira.  
 - Decorar 50 linhas, o padre repetiu.  
 O que eu lera por antes naquele colégio eram romances  
 de aventura, mal traduzidos e que me davam tédio.  
 Ao ler e decorar 50 linhas da Sexagésima fiquei  
 embevecido.  
 E li o Sermão inteiro.  
 Meu Deus, agora eu precisava fazer mais pecado solitário!  
 E fiz de montão.  
 - Corumbá, no parrede!  
 Era a glória.  
 Eu ia fascinado pra parede.  
 Desta vez o padre me deu o Sermão do Mandato.  
 Decorei e li o livro alcandorado.  
 Aprendi a gostar do equilíbrio sonoro das frases.  
 Gostar quase até do cheiro das letras.

(MANOEL DE BARROS)

O primeiro projeto educacional para o Brasil veio com a primeira missão jesuítica, em 1549, e se manteve como projeto exclusivo até a expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo marquês de Pombal. A prática pedagógica jesuítica foi determinante como base humanística<sup>22</sup> de nossas escolas e a ênfase dada à perspectiva retórica deixou resquícios que se fizeram sentir ao longo dos séculos. (ASCHE, 2001, p. 38)

A educação dos jesuítas restringia-se aos filhos de famílias abastadas, os quais representavam a elite da época e tinha como objetivos instruir e catequizar, conforme observado por Magnani (2001, p. 13):

Com a chegada dos jesuítas, em 1549, inicia-se um tipo de educação baseada nas escolas de ler e escrever, com finalidades de catequese e instrução. Em 1559 é publicado o *Ratio Studiorum* (organização e plano de estudos da Companhia de Jesus) e por essa época já se mostrava falido o plano inicial preocupado

<sup>22</sup> O currículo humanista era herdeiro das chamadas “artes liberais” da antiguidade clássica e que era desenvolvido na forma dos chamados *trivium* (gramática/retórica, dialética), *quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética). (SILVA, 1999, p. 23)



principalmente com os indígenas. A educação jesuítica acaba se destinando aos filhos dos colonizadores, de senhores de engenho, enfim aos meninos pertencentes a famílias privilegiadas. Este era o único meio de instrução e formação intelectual e para ele se dirigiam mesmo os que não mostravam vocação sacerdotal. Além do que, ser letrado conferia elevada posição social.

Segundo Razzini (2000), a influência que a cultura européia exercia no Brasil era uma das características mais visíveis na classe dominante, “[...] conferindo-lhe prestígio e autorizando-lhe o exercício do poder.” A missão civilizadora instaurada assumia os valores dos colonizadores europeus e desprezava, naturalmente, a cultura popular, enquanto a discussão da cultura natural girava em torno da relação “elite e modelo”, desconsiderando a maior parte da população, segregada na pobreza e no analfabetismo, impedida, portanto, de votar e de participar do “universo da cultura contemporânea”. (RAZZINI, 2000 p. 22)

Embora os padrões europeus tenham influenciado a educação no Brasil, restrita à elite, refletindo nos “[...] mecanismos de reprodução e de autoconservação da classe dominante [...]”, ao contrário dos centros europeus, a infraestrutura educacional no Brasil era muito precária, não havia “[...] universidade nem escolas secundárias aristocráticas e muito menos programas abrangentes para a educação elementar do povo”. (RAZZINI, 2000 p. 22-23)

Após a independência do Brasil, já no período regencial, no ano de 1834, foi criado um *Ato Adicional* que dava às províncias o direito de regular sobre a instrução pública em estabelecimentos próprios. Com isso, surgiram os liceus com o intuito de oferecer aos seus discentes os conhecimentos básicos para a admissão no ensino superior. Nesse contexto, em 1837 foi criado o Colégio Pedro II com estrutura escolar, orgânica e seriada, dando o grau de bacharel em Letras e o direito ao ingresso no ensino superior sem a necessidade de exames para tal. Nessa época o ingresso no nível superior estava normalmente subordinado à comprovação de idade mínima e à aprovação no exame parcelado.

De acordo com Razzini (2000), o renomado Colégio Pedro II configurou-se como uma das instituições formais da elite, era, como toda educação secundária da época, um privilégio de poucos e seguia “[...] a receita da França da Restauração: humanista, conservadora e católica” (RAZZINI, 2000, p. 32-33). Seu currículo refletia o modelo europeu, com ênfase na formação clássica, especialmente o estudo do Latim e de sua respectiva literatura. Na falta de compêndios nacionais adotavam-se os compêndios franceses.

Além do modelar Colégio Pedro II, o ensino secundário era oferecido em liceus provinciais, em ginásios estaduais republicanos e por instituições privadas, as quais desempenharam importante papel uma vez que o ensino secundário foi criado para atender à formação da elite abastada.

Tratava-se da educação de um grupo social muito restrito, jovens herdeiros da oligarquia agrária, filhos de industriais, grandes comerciantes, profissionais liberais ou da incipiente classe média urbana, cuja formação fundamentada nos estudos desinteressados expressava a distinção cultural de uma elite, destinando-se a uma finalidade muito específica, isto é, a preparação para os cursos superiores. Assim, os vínculos da escola secundária com o processo de modernização da sociedade brasileira nos primórdios da República foram concebidos em outros termos. Significavam a manutenção de uma alta cultura assentada sobre a conciliação precária entre estudos literários e científicos, prevalecendo, não obstante, os primeiros. (SOUZA, 2008, p 89)

Também as escolas confessionais de ordens religiosas de origem europeia, contribuíram de forma relevante para o estabelecimento e ampliação do ensino nos séculos XIX e XX. Conforme Bittencourt (2009, p. 77), as instituições de ensino confessionais com externatos e internatos tanto para meninos quanto para meninas, figuraram no quadro da educação nacional até a década de 1950, “[...] quando começaram a sofrer intensa concorrência de escolas secundárias leigas, que passaram a proliferar à medida que se ampliava o público escolar secundário, no processo de crescimento da classe média urbana.”

Durante a Primeira República, nos estabelecimentos de ensino secundário onde era praticado o ensino regular no país, houve o predomínio de uma formação mais literária do que científica, cuja base compreendia o estudo do Latim, da Língua Portuguesa e das línguas modernas, especialmente o Francês, o Inglês e o Alemão, o estudo da Literatura, História, Geografia e Filosofia, além disso, eram oferecidas lições de Matemática (Aritmética, Álgebra, Trigonometria e Geometria), Mecânica, Astronomia, Física, Química e História Natural, porém as Ciências eram compreendidas como formação complementar importante, mas não fundamental. (SOUZA, 2008, p. 92)

A respeito do currículo humanístico, Bittencourt (2009) observa que os conteúdos propostos visavam a uma formação moral pautada nos princípios de civilização, considerados universais, mas praticados exclusivamente pela elite. E salienta que

O currículo humanístico pressupunha uma formação desprovida de qualquer utilidade imediata, mas era por intermédio dele que se adquiriam marcas de pertença a uma elite. Assim, o estudo do Latim não visava simplesmente formar um conhecedor de uma língua antiga, mas servia para que o jovem secundarista fizesse citações e usasse expressões características de um grupo social diferenciado do “povo iletrado”. (BITTENCOURT, 2009, pp. 77-78)

Por volta do século XIX, já se erguiam clamores por uma reforma educacional que ampliasse as oportunidades educacionais e instaurasse um ensino que fosse menos literário e

mais voltado para as necessidades práticas da sociedade, por exemplo, segundo Souza (1984, p. 31):

[...] alguns pioneiros, como Ruy Barbosa, nos seus célebres pareceres sobre a reforma educacional (1882), ou antes dele, em 1830, Antônio Ferreira França, o célebre deputado baiano, que ofereceu ao Parlamento o primeiro projeto de lei sobre ensino profissionalizante, voltaram suas preocupações para o tema. Não tiveram sucesso, primeiro porque não havia uma consciência social amadurecida, sobre a necessidade e a conveniência desse tipo de ensino, [...], e, depois, porque, na sua ilustração enciclopédica, apenas ecoavam soluções dadas ao problema por países europeus de estruturas sócio-econômicas mais modernizadas e avançadas do que as nossas, àquela altura dos acontecimentos.

No início do século XX, alguns pensadores da educação adeptos das teorias educacionais calcadas na ótica sociológica, na tentativa de encontrar solução pedagógica mais adequada à educação das camadas populares, que maciçamente se encontravam fora do processo de escolarização regular, empreenderam protestos propondo mudanças na educação. A. Carneiro Leão, em livro publicado em 1916, intitulado *O Brasil e a Educação Popular*, argumenta que:

A limitada educação que possuímos, literária e teórica, só nos habilita para as carreiras públicas, só nos cria o gosto e o interesse pelas funções burocráticas. Vivemos para um mundo que já passou, quando havia o escravo da gleba, o homem que trabalhava o solo os senhores continuarem uma vida de despreocupações e de letras. E nós, mais que ninguém, talvez, sofremos a influência desse regime. [...] Tempo já passou de sobra, foi-se mais de uma geração para que esta ojeriza persista. Precisamos é de Educação: de uma educação prática, de uma educação de trabalho. Educar não é ensinar apenas a escrever e ler. É formar, desenvolver e dirigir as aptidões individuais, melhorando-as, dando-lhes possibilidades novas, adaptando-as às necessidades da época, às exigências do momento e do meio. [...]. Podemos continuar com nossos poetas, nossos romancistas, os nossos sonhadores, porém, juntamente com eles, devemos criar o produtor, o explorador das nossas riquezas, o valorizador de solo brasileiro. (CARNEIRO LEÃO apud SOUZA, 1984, p. 32)

A hegemonia do currículo humanista entrou em declínio no início da República com a decadência dos estudos clássicos envoltos em severas críticas e questionamentos sobre sua necessidade e eficiência e sua queda intensificou-se a partir da década de 1920 quando grupos de intelectuais e educadores discutiam a desativação dos estudos que visavam ao desenvolvimento intelectual, cultural, estético e moral, por meio das disciplinas clássicas, especialmente o Latim, que “[...] mais do que um conteúdo disciplinar, simbolizava uma concepção de educação secundária fortemente associada a um critério de diferenciação social.” (SOUZA, 2008, p. 76)

Frente às profundas transformações sócio-culturais ocasionadas após a Revolução Industrial, quando começaram a se definir os contornos de uma sociedade tecnológico-científica e a educação pública passou a atingir parcelas cada vez maiores da população, essa educação “voltada para a formação do espírito”, despreocupada com a aquisição de um saber útil e prático, tornou-se alvo de discussões por parte dos defensores da cultura científica que consideravam formação clássica inadequada.

O debate sobre a seleção cultural para a educação secundária no Brasil atravessou o século XX e esteve no cerne de inúmeras polêmicas. As disputas em torno do currículo colocaram em questão a legitimidade da cultura humanista predominante em confronto com a educação científica cada vez mais valorizada. Os ataques mais veementes recaíram sobre os estudos clássicos – Latim e Grego, mas, de um modo geral, todo o ensino das humanidades esteve sob contestação. (SOUZA, 2008, p. 73)

Os apelos pela modernização do País, segundo os paradigmas do capitalismo industrial e imperialista, direcionavam a educação nacional para um ensino que atendesse aos interesses de um novo tipo de elite que se configurava em consonância com o mundo industrial e científico. Nesse processo, as disciplinas escolares, concebidas como portadoras do conhecimento científico, foram reorganizadas para garantir maior eficiência ao serem reproduzidas no ambiente escolar e as especificidades de cada campo do conhecimento compuseram um novo currículo: o *currículo científico*. (BITTENCOURT, 2009, p. 80)

### **3.1 As reformas do ensino secundário**

No período denominado “Segundo Reinado” (1840-1889), o ministro do Império Couto Ferraz baixou o Decreto nº 1. 331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do “Município da Corte”, o qual ficou conhecido como “Reforma Couto Ferraz”.

De acordo com Saviani (2008, p. 130), o referido regulamento consiste em um minucioso documento composto de cinco títulos. Os títulos primeiro, terceiro, quarto e quinto estão constituídos, cada um, por um único capítulo tratando, respectivamente, “da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de Instrução primária e secundária”, “da Instrução pública secundária”, “do ensino particular primário e secundário” e “das faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares.” O título segundo, composto por três capítulos, trata da Instrução pública primária. Embora o regulamento esteja voltado ao município da Corte, zona de atuação direta do ministro do Império, a reforma Couto Ferraz contém normas alusivas, também, à jurisdição das províncias.

Outro aspecto característico desse Regulamento refere-se à adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino. O artigo 64 determina uma multa de 20 mil a 100 mil réis aos pais ou responsáveis por crianças de mais de 7 anos que a elas não garantissem o ensino elementar, dobrando-se a multa em caso de reincidência, à vista de verificação feita a cada seis meses. Para Saviani (2008, p. 132),

Esse aspecto associado à tarefa de coordenação atribuída ao inspetor geral dos estudos, extensiva a todas as províncias do Império, permite-nos considerar que a ideia de um sistema nacional de ensino começa a delinear-se mais claramente a partir dessa Reforma.

Quanto à concepção pedagógica que orientou a Reforma Couto Ferraz, pode-se observar que, pelo aspecto administrativo, essa concepção se revela centralizadora, como o atesta o amplo papel atribuído ao inspetor geral ao qual se encontram hierarquicamente subordinados os delegados de distrito.

Do ponto de vista da organização dos estudos, no que se referia ao ensino secundário, previa-se uma instrução secundária ministrada no Colégio Pedro II, com a duração de sete anos, e também nas aulas públicas avulsas, consagrando, portanto, a coexistência dos dois modelos então em vigor; e ainda, os alunos seriam agrupados em turmas, adotando-se a seriação e o ensino simultâneo. (SAVIANI, 2008, p. 132).

Durante a “República Velha”, o curso secundário passou por reformas, as quais tinham em comum a preocupação com a formação do estudante para o ingresso nos cursos superiores.

A Reforma Benjamin Constant<sup>23</sup> (1890) visava a oferecer aos jovens brasileiros as condições básicas para a matrícula nos cursos superiores, tendo como foco o ensino secundário com a duração de sete anos. Essa reforma que propunha uma mudança curricular no Colégio Pedro II, também instituiu o laicismo do ensino público que, aliado à liberdade de culto, favoreceu a expansão dos colégios privados, fazendo crescer o número de escolas confessionais. Cunha (1986, p. 172-173) destaca que, “Além do alargamento dos canais de acesso ao ensino superior, Benjamin Constant criou condições legais para que escolas

---

<sup>23</sup> Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1833-1891) foi o autor responsável pela Reforma de Instrução Pública de 1890, também foi o idealizador da expressão "Ordem e Progresso" da Bandeira brasileira, inspirado no ideal positivista do francês Augusto Comte, que pregava "O amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim". Foi professor, doutor em matemática e ciências físicas, professor e depois diretor do Instituto dos Meninos Cegos, do Rio de Janeiro, durante 20 anos, o qual em sua homenagem, desde 1891 foi denominado "Instituto Benjamin Constant". Em 1887 fundou o Clube Militar, importante centro de propaganda republicana, da qual era presidente. No dia 9 de novembro de 1889 presidiu a sessão que decidiu pela queda da Monarquia. Proclamada a República, assumiu a Pasta de Ministro da Guerra do Governo Provisório e em 1890 assumiu o posto de General de brigada, no entanto, por discordar das ideias do presidente Deodoro da Fonseca, foi afastado do cargo e para ele foi criada a pasta da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Disponível em <[http://www.e-biografias.net/benjamin\\_constant/](http://www.e-biografias.net/benjamin_constant/)>. Acesso em 26 dez. 2012.

superiores mantidas por particulares viessem a conceder diplomas dotados do mesmo valor dos expedidos pelas faculdades federais”.

Em relação ao plano curricular do ensino secundário, a reforma Benjamin Constant, além do estudo do Latim e do Grego, parte tradicional do currículo, propunha que sua parte principal fosse constituída pelo estudo das ciências fundamentais, estruturando a organização curricular do ensino secundário da seguinte forma: no 1º ano – Aritmética (estudo completo) e Álgebra Elementar (estudo completo); no 2º ano – Geometria preliminar, Trigonometria Retilínea e Geometria Espacial; no 3º ano – Geometria Geral e seu complemento algébrico, cálculo diferencial e integral (limitado ao conhecimento das teorias rigorosamente indispensáveis ao estudo da mecânica geral propriamente dita); no 4º ano – Mecânica Geral; no 5º ano – Física Geral e Química Geral; no 6º ano – Biologia e finalmente, no 7º ano – Sociologia e Moral, e noções de Direito Pátrio e de Economia Política.

Conforme Palma Filho (2005, p. 51), para compor sua fisionomia enciclopédica, paralelamente a esse eixo, dispunha-se no currículo as demais matérias elementares conforme apresentadas no Quadro 2:

**QUADRO 2 - PLANO CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO PROPOSTO POR BENJAMIM CONSTANT (1890)**

ANO	MATÉRIAS
1º	Aritmética, Álgebra Elementar, Latim, Francês, Português, Geografia, Desenho, Música, Prática de Ginástica
2º	Geometria, Trigonometria Retilínea, Geometria Espacial, Latim, Francês, Português, Geografia, Desenho, Música, Prática de Ginástica
3º	Geometria Geral, Latim, Francês, Inglês ou Alemão, Desenho, Música, Prática de Ginástica
4º	Mecânica Geral, Astronomia, Geometria Celeste, Noções de Mecânica Celeste, Inglês ou Alemão, Grego, Desenho, Música, Prática de Ginástica
5º	Física Geral e Química Geral, Inglês ou Alemão, Grego
6º	Biologia, Zoologia, Botânica, Meteorologia, Mineralogia, Geologia, História Natural
7º	Sociologia e Moral, Noções de Direito Pátrio e de Economia Política, História do Brasil e História da Literatura Nacional Política

Fonte: Palma Filho (2005, p. 51)

Conforme o Quadro 2, buscou-se ampliar a formação científica na educação secundária, visto que as matérias com base nas ciências fundamentais tomavam grande parte do currículo proposto, pois expressavam não apenas as transformações no ensino, como também as mudanças socioculturais, uma vez que a cultura científica relacionava-se ao vetor da modernidade e da industrialização e seu conhecimento era entendido como útil, capaz de preparar os cidadãos para as diversas ocupações do mundo do trabalho. (SOUZA, 2008, p. 96)

O Quadro 2 demonstra, também, como o estudo das línguas estrangeiras e especialmente as clássicas, Latim e Grego, tinham maior relevância que a própria língua vernácula, que só era estudada nos dois primeiros anos.

Em todos os anos, estava previsto, ainda, o estudo de revisão de todas as matérias anteriormente estudadas que, no 7º ano, ocuparia a maior parte do horário escolar. Obviamente, a organização proposta por Benjamin Constant, nem chegou a ser seriamente ensaiada, uma vez que o seu elevado intelectualismo e sua grandiosidade excediam a capacidade de aprendizagem dos adolescentes.

Segundo Silva (1969, p. 222), tal plano de estudos proposto, não foi levado a sério, pela falta de interesse que despertou nos alunos, por contrariar a concepção preparatória do ensino secundário, além da impossibilidade de ser executado por constituir-se demasiado extenso, de forma que já no primeiro ano da sua implantação, vozes de protesto se levantavam pedindo a sua imediata revogação.

Também foi instituído por essa reforma o exame de madureza, realizado no final do curso, o qual visava à melhoria do ensino secundário e eliminava os exames preparatórios conferindo aos aprovados o grau de bacharel em Ciências e Letras. (SOUZA, 2008, p. 99)

A reforma curricular proposta por Epiácio Pessoa<sup>24</sup> em 1901, denominada de Código de Epiácio Pessoa, dava ênfase à parte literária do currículo do ensino secundário. Na prática, assumia que o curso secundário passava a ser um mero preparatório para ingresso nas Faculdades existentes na época. Entre outras medidas, reduzia para seis anos o curso secundário, que era de sete anos, de acordo com a reforma Benjamin Constant. Tal reforma,

[...] representava mudança radical do sentido da atuação federal em face do ensino secundário de todo o país. Essa mudança se retrata em dois pontos principais: a consolidação da equiparação, ao Colégio Pedro II, tanto dos colégios particulares quanto dos estabelecimentos estaduais, e sua transformação em instrumento de rigorosa uniformização de todo o ensino secundário nacional. Mas, também em relação ao currículo e a outros aspectos da organização didática do ensino secundário, a reforma E. Pessoa teve o sentido do encerramento do ciclo iniciado, logo após 1889, pela primeira reforma republicana do ensino secundário (SILVA, 1969, p. 258).

No entanto, a tentativa de dar ao ensino secundário um sentido próprio fracassou, pois continuou funcionando como um curso preparatório ao ensino superior.

---

<sup>24</sup> Epiácio Pessoa era Ministro do Interior (Justiça e Educação) do governo Campos Sales (1898-1902) e futuro Presidente da República (1918-1922). (PALMA FILHO, 2005)

Dez anos depois, em cinco de abril de 1911, o Marechal Hermes da Fonseca, então Presidente da República, promulgou o Decreto nº 8.659, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, elaborado pelo seu ministro do Interior, Rivadávia da Cunha Corrêa, que ficou conhecida como a reforma que desoficializou o ensino brasileiro. Essa medida, formulada em resposta às críticas à má qualidade do ensino secundário, apregoava que era preciso dar aos particulares, de forma ampla, o direito de ensinar.

Dentre os destaques da reforma, estão: a mudança da frequência do ensino para a condição de não obrigatória; a abolição dos diplomas e a criação dos exames de admissão às Faculdades. Uma das consequências das mudanças foi a proliferação de cursos sem qualidade, unicamente preocupados em formar bacharéis e doutores. Para Silva (1969, p. 269), “[...] o resultado da liberdade de ensino não foi diferente daquele facilmente previsível: a caça ao diploma, por uma clientela ávida de ascensão social ou pouco disposta a um esforço sério de justificação das posições sociais herdadas.”

Em 1915, foi a vez da reforma de Carlos Maximiliano<sup>25</sup>, cuja maior preocupação era a melhoria da qualidade do ensino secundário, reafirmando, para tal modalidade de ensino a função de preparatório ao ensino superior que, ainda era o esperado pelos estudantes e seus familiares para o ensino secundário.

Silva (1969, p. 274) afirma que foi uma reforma inteligente pelo fato de que procurou manter das reformas precedentes o que nelas houvesse de progressivo e fosse conciliável com a experiência anterior. Assim, da Lei Rivadávia conservou-se o exame de admissão às escolas superiores; do Código Epiácio Pessoa, o ensino seriado e a redução do currículo; da Reforma Benjamin Constant, a restrição da equiparação aos estabelecimentos estaduais; e da relativamente longa experiência do ensino secundário brasileiro, os exames preparatórios.

Tal reforma foi ainda responsável pela criação da primeira Universidade Brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, resultante do agrupamento em uma única instituição da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e de uma escola livre de Direito.

As medidas adotadas em 1925, pelos ministros João Luiz Alves e Rocha Vaz, tornaram o ensino secundário seriado, com duração de seis anos, tendo por finalidade fornecer preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que fosse a profissão a que se dedicasse posteriormente o estudante. A conclusão do 5º ano já dava direito ao prosseguimento de estudos em nível superior, desde que o estudante fosse aprovado nos vestibulares. Aos concluintes do 6º ano, era atribuído o grau de bacharel em Ciências e Letras.

---

<sup>25</sup> Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, foi Ministro da Justiça e Negócios Interiores no governo do Presidente Venceslau Brás (1914-1918).



A questão do currículo voltou à baila na década de 1930, motivada pela ação reformista do governo federal no âmbito da educação secundária. A reforma Francisco Campos<sup>26</sup>, instituída no início dessa década, deflagrou inúmeros debates. Essa reforma imprimiu maior organicidade ao ensino secundário em âmbito nacional estabelecendo os estudos regulares, a seriação e a frequência obrigatória. Além disso, instituiu a divisão do ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Também equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal, e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem segundo o decreto e se submetessem à mesma inspeção. Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, a reforma introduziu mudanças não somente no conteúdo com maior ênfase às línguas modernas - francês, inglês e alemão - que prevaleceram sobre o Latim.

Com relação ao ensino secundário, a reforma Francisco Campos (1931) reforçou a dualidade quanto à formação profissionalizante e a função preparatória ao ensino superior, reafirmando a segunda. Dessa forma, a educação ocupou um lugar de destaque, por força das transformações da sociedade urbana e industrial.

Nos anos 1930 estavam presentes algumas ideias elaboradas nas décadas anteriores, mas acompanhadas de uma maior politização frente às questões educacionais, no sentido de “[...] criar um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na capacitação para o trabalho e na formação das elites [...]” (MORAES, 2000, p.133). Havia a defesa de que

[...] a reforma da sociedade se daria pela reforma da educação e do ensino. A importância da ‘criação’ de cidadãos e de reprodução/modernização das ‘elites’, eram acrescidas da consciência cada vez mais explícita acerca da função da educação no trato da questão ‘social’: a educação rural, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional do trabalhador, visando solucionar o problema das agitações urbanas (MORAES, 2000, p.132).

Nas aspirações político-educacionais de Francisco Campos estava a crença de que a reforma da sociedade se concretizaria mediante a reforma da escola, da formação do cidadão e da produção e modernização das elites. Em seu ideário estava claro que a formação das elites era a prioridade, pois essa mesma elite tinha as condições para decidir quais deveriam ser os

---

<sup>26</sup> A reforma Francisco Campos foi a primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos (1931). A reforma deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Essa reforma foi marcada pela articulação junto aos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. (DALLABRIDA, 2009, p.185)

rumos da educação para os demais. “O objetivo maior era favorecer o desenvolvimento de um setor terciário, consumidor e urbano, capacitado para as tarefas necessárias à modernização e para as atividades urbanas”. (BITTENCOURT, 2009, p. 82)

Pela primeira vez, uma reforma educacional atingiu os vários níveis de ensino (secundário, comercial e superior) e foi imposta a todo território nacional. Nesse sentido, foi instituído o sistema universitário no Brasil, por meio do Estatuto das Universidades e organização da Universidade do Rio de Janeiro; o ensino secundário passou por uma redefinição na lógica de uma formação propedêutica para o ensino superior; dos cursos técnico-profissionais foi organizado o ensino comercial, que não permitia o acesso dos alunos ao ensino superior, privilégio exclusivo dos que concluíam o ensino secundário propedêutico. Na prática, a reforma de Campos estabeleceu um projeto de educação diferenciado: uma educação “para pensar” e outra “para produzir”. (MORAES, 1992, p. 303).

A partir do objetivo do ensino secundário de “formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”, é que o currículo e seus métodos foram definidos. Na prática, para eliminar o caráter de “curso de passagem”, a reforma instituiu dois cursos seriados: o curso fundamental e o curso complementar. O primeiro tinha por objetivo uma formação geral, com ênfase na cultura humanística, apesar da presença no currículo de matérias científicas, com o intuito de preparar o homem para a vida em sociedade e para os grandes setores da atividade nacional, independente do ingresso no ensino superior. O segundo mantinha o objetivo de formação propedêutica, com propostas curriculares diferenciadas e obrigatórias para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior (BRASIL, 1931, p. 470).

O cenário social brasileiro, impulsionado pelo desenvolvimento urbano e industrial, apresentava uma crescente diversificação dos quadros de ocupações intelectuais e administrativas, ampliava-se a expansão educacional de nível primário e intensificava-se a demanda de novos setores sociais pela educação secundária.

Para Souza (2008), as mudanças na sociedade propunham uma nova escola secundária condizente com a atual concepção de elite que se firmava. Dessa forma, frente ao objetivo de formação geral do curso fundamental, ocorreu uma distribuição das matérias humanísticas e científicas. A conciliação entre estudos literários e científicos expressava o horizonte de renovação da escola secundária, conjugando tradição e modernidade. No novo projeto cultural de educação das elites almejava-se a uma cultura geral capaz de formar nos estudantes o espírito e a consciência nacional e universal subsidiada, por um lado, pelas ciências,

representantes da cultura moderna, e por outro, pela educação literária, traço distintivo de uma educação erudita portadora dos valores culturais tradicionalmente cultivados na sociedade. Segundo a mesma autora (2008):

Abdicar do ensino clássico significava renunciar a valores enraizados na sociedade brasileira, a uma educação humanista em que boa parte dos intelectuais da época havia se formado. Por outro lado, uma total adesão aos estudos científicos em substituição às humanidades implicava uma posição muito próxima da defesa do ensino técnico profissional marcadamente vinculado à formação dos trabalhadores e das camadas populares.

Por isso, na visão de muitos educadores, tratava-se de reconstruir o ensino secundário, mas de forma que ele não perdesse as características de uma formação de classe de caráter liberal e intelectual. (SOUZA, 2008, p. 132)

Em 1942, com a reforma implantada pelo Ministro Gustavo Capanema, intitulada Lei Orgânica do Ensino Secundário, conforme o Decreto-lei nº 4244, de 9 de abril de 1942, retornaram as tradições revogadas pela Reforma de Francisco Campos quanto ao ensino secundário, especialmente quanto à formação humanística e à concepção desse ramo como educação das elites. Segundo o ministro era preciso “[...] formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística.” (BRASIL, 1952 apud Souza 2008, p. 171)

Souza (2008) observa que cabia ao ensino secundário mostrar aos jovens o ideal da vida humana e a consciência da significação histórica da vida segundo os valores forjados pela escola em conformidade com interesses políticos e sociais preconizados na época. Quanto à nova organização do currículo, a autora assinala que a principal característica da Reforma Capanema foi a formação humanista exercida por meio do ensino de Latim, pela inclusão do Grego no curso clássico, pela redistribuição das matérias literárias e científicas presentes nos programas e o número de aulas semanais redefinindo o lugar e a importância de cada disciplina no projeto cultural de formação dos estudantes. (SOUZA, 2008, p.175)

Durante mais de quatro décadas – aproximadamente entre 1930 e 1970 – os princípios da Escola Nova<sup>27</sup> ditaram as orientações para o ensino público, a formação de professores nas escolas normais e a elaboração de materiais impressos educacionais, tais como manuais

---

<sup>27</sup> A Escola Nova correspondeu ao movimento progressista em defesa da escola pública, lançado em 1932 no denominado *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, em que educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior e outros debatiam a favor de um sistema nacional de educação, envolvendo todos os níveis de ensino, acreditando na mudança social do país por meio de um plano de reconstrução educacional. Pelos princípios da Escola Nova, a nova política educacional deveria romper com a formação excessivamente literária, imprimindo um caráter científico e técnico, e integrando a escola ao meio. (SOUZA, 2008, p. 164-165).

didáticos, coleções pedagógicas e periódicos educacionais. Foi um período de redefinição da educação no Brasil e polêmicos debates problematizavam questões referentes ao currículo e às finalidades do ensino secundário. Segundo Souza (2008, p. 145):

As duas reformas implantadas pelo poder público federal, [...] (Reforma Francisco Campos, em 1931 e Reforma Capanema, em 1942) fixaram a estrutura organizacional e ratificaram o projeto cultural de formação da juventude que consagraria, no país, o modelo de escola secundária concebida como educação das elites condutoras da nação, privilegiando a cultura geral desinteressada e de caráter altamente seletivo.

Organicidade, racionalidade e padronização foram as bases que alicerçaram a expansão contínua das oportunidades educacionais nesse ramo de ensino médio.

As iniciativas de reestruturação da educação secundária iniciadas nos anos de 1950 oportunizaram a regulamentação da equivalência, as classes experimentais e a reforma do ginásio industrial. Nesse contexto voltaram à tona os debates sobre o ensino literário e os questionamentos sobre a validade da formação clássica e humanista. Conforme Bittencourt (2009, p. 80):

Os debates no Brasil, no decorrer do século XX, sobre as disciplinas básicas para o ensino secundário expressaram as polêmicas sempre presentes em torno dos objetivos desse nível de ensino e dos setores sociais que teriam acesso a ele. Nas primeiras décadas do século XX acabou por prevalecer um amálgama entre as disciplinas científicas e as provenientes da tradição clássica, formando o que André Chervel denomina de *humanidades científicas*.

Por ações dos educadores responsáveis pelas políticas educacionais, foi se configurando a concepção de um novo currículo fundamentado na cultura científica e técnica e em valores mais utilitários. A nova configuração se tornou predominante no início dos anos 1960, estabelecendo intensas mudanças:

A eliminação do Latim como disciplina obrigatória e a flexibilização do currículo ratificada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei n. 4.024/61) foram os sinais incontestáveis das profundas mudanças em curso. Estavam dados os primeiros passos para a modernização da educação secundária na sociedade brasileira. (SOUZA, 2008, p. 146)

No período em que a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 vigorou, o ensino secundário, que era dividido em dois ciclos (ginásial de 4 anos e colegial de 3 anos), passou a oferecer disciplinas obrigatórias e disciplinas complementares, dando liberdade às escolas secundárias para comporem seus currículos, os quais, no entanto, deveriam, no colegial, se

articularem com o exame vestibular dos vários estabelecimentos de ensino superior ou concursos de habilitação, cuja finalidade também era a de classificar os candidatos aos cursos superiores de graduação, no limite das vagas estipuladas por cada estabelecimento. (RAZZINI, 2000, p. 108)

As disciplinas tidas como obrigatórias eram as mesmas tanto no curso ginásial, como no curso colegial, sendo: Português, História, Geografia, Matemática e Ciências, mas tinham distribuição diferenciada entre as séries. As disciplinas complementares, fixadas para as escolas federais, eram as seguintes: no ginásial, Organização Social e Política Brasileira, Desenho, 1ª Língua Estrangeira Moderna, 2ª Língua Estrangeira Moderna, e uma Língua Clássica (Latim); e no colegial, Física, Química, Biologia, Filosofia, Língua Estrangeira Moderna, Língua Clássica e Desenho.

As escolas deveriam compor seus currículos com as disciplinas obrigatórias, definidas pelo governo federal, e escolher duas complementares, de acordo com suas preferências e necessidades, desde que elas fossem aprovadas pelos conselhos de educação, estaduais ou federal. (RAZZINI, 2000, p. 108)

Nesse período, o estudo do idioma nacional ganhou força e teve seu espaço ampliado na carga horária passando para 30 horas semanais (20 horas no ginásial e 10 horas ou mais no colegial), sendo lecionado em todas as séries do ginásial e do colegial.

Buscando “proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita”, o ensino de Língua Portuguesa, constituía-se predominantemente por meio de textos literários, uma vez que:

Nas duas primeiras séries do ginásial deveriam ser escolhidos “textos simples, em prosa e em verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos; enquanto na 3ª e 4ª série, os textos deveriam ser descritivos, narrativos e dissertativos, “de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses”. [...] No curso colegial, [...], os textos acompanhariam “as diversas fases” da literatura brasileira e da literatura portuguesa.

O novo ensino de português, no ginásial, passou a ser composto de três partes: “expressão oral”, “expressão escrita” e “gramática expositiva”. Em cada parte, tinha-se o cuidado de oferecer os conteúdos de forma gradativa. Assim, a leitura partia de textos simples, descritivos, em direção aos textos dissertativos; a escrita se iniciaria com frases breves e seguiria até a redação com tema livre e análise literária; a gramática, calcada na leitura de textos, partia da oração para o estudo das classes de palavras, estudo que seria progressivamente sistematizado. (RAZZINI, 2000, p.109).

No colegial, o ensino de Português buscava aprofundar os conhecimentos gramaticais adquiridos no ciclo anterior, com o acréscimo da gramática histórica, o estudo das várias fases da literatura brasileira e portuguesa e a análise literária abordando a perspectiva da formação e

desenvolvimento da civilização brasileira, “[...] ou seja, a abordagem histórica da literatura passou a considerar também o ponto de vista sociológico.” (RAZZINI, 2000, p. 110)

Por volta da segunda metade do século XX prolongavam-se os polêmicos debates acerca da educação secundária, cuja situação exigia urgentes reformulações, uma vez que vinha passando por um processo de expressiva expansão provocada pelo aumento da demanda das camadas médias e de setores das classes populares e o crescimento da rede de escolas estaduais e particulares, apontando quão inadequado tornou-se o modelo de educação secundária aristocrática, intelectualista e livresca, talhado para a classe dominante e aplicado ao atendimento das camadas heterogêneas da população. No entanto, não havia consenso entre as partes quanto à democratização do ensino. Conforme Souza (2008, p. 208),

[...] as resistências à democratização do secundário foram significativas. Muitos educadores e intelectuais criticaram a abertura descontrolada de vagas, vendo nisso o comprometimento da qualidade do ensino. A reação veio até mesmo de aguerridos defensores do ensino público e da universalização da escola primária, que em relação ao secundário mantinham reservas temendo que a expansão desmoronasse o modelo de escolarização consolidado na sociedade brasileira.

[...] Os argumentos desfavoráveis à expansão ponderavam sobre a má qualidade do ensino, a insuficiente formação dos professores, a ineficácia de muitos estabelecimentos privados, a precariedade da atuação do estado na fiscalização do ensino, a relevância da formação humanista no secundário para a devida preparação dos jovens para o ensino superior. Partilhados pelos professores secundaristas, profissionais da educação e por vários setores sociais, esses argumentos compuseram representações duradouras sobre os problemas e descaminhos da educação no Brasil.

Conjuntamente às discussões relativas à democratização do ensino, prolongavam-se os debates sobre a formação que deveria ser ofertada aos secundaristas: humanística ou científica? A partir da década de 1960 foram definindo-se os direcionamentos para uma educação comum a todos, em consonância com as características do público e da moderna sociedade industrial brasileira. (SOUZA, 2008, p. 224)

### **3.2 O ensino de 2º Grau: um projeto democrático nos moldes da ditadura**

A partir de 1964, o Estado brasileiro caracterizou-se pelo enorme autoritarismo e violência, com objetivo de ajustar a ideologia de construção de uma potência econômica ao modelo econômico norte-americano.

As reformas realizadas na área educacional responderam aos interesses do regime implantado. Nessa perspectiva, promoveu-se a reformulação do ensino superior pela Lei nº 5.540/68 e pela Lei nº 5.692/71 reestruturou-se o ensino primário e secundário, os quais

passaram a denominar-se 1º e 2º graus, respectivamente, organizando-se da seguinte forma: ensino de 1º grau com oito anos de duração (1ª a 8ª séries), sendo obrigatório dos sete aos quatorze anos de idade e ensino de 2º grau com três ou quatro anos de duração, destinado à formação dos adolescentes e à habilitação profissional. (ROMANELLI, 1986, p. 226).

A ampliação da educação escolar, cuja demanda foi impossível de ser contida pelo regime militar, produziu uma situação ambígua para o secundário, que a partir da Lei nº 5.692/71, descaracterizou-se, dividindo-se em dois níveis, com o ginásial tornando-se uma continuidade do ensino primário e o colegial transformando-se em um “[...] confuso curso profissionalizante, denominado segundo grau.” (BITTENCOURT, 2009, p. 83)

O entusiasmo frente às novas políticas para o ensino, apregoado no discurso oficial, refletia o empenho de configuração da educação brasileira conforme os propósitos políticos de desenvolvimento do país. Como declarou Niskier (1972, p. 101): “Estamos vivendo a *era da escola média*. Ela vai deixando de ser seletiva, em todo o mundo, destinada à formação da elite e dos profissionais liberais, para ser cada vez mais uma escola para todos.” O mesmo autor esclarece quão “necessária” tornou-se a mudança educacional para corrigir os rumos do país:

Especialistas da Unesco chegaram à conclusão de que o Brasil necessita, hoje, para acompanhar seu desenvolvimento, de 360 mil engenheiros (tem apenas 50 mil) e cerca de 1 milhão de técnicos (tem 15% do total). As necessidades amanhã serão maiores ainda, exigindo desde logo uma decisão enérgica de correção de rumos. [...] A necessidade de planificar a nossa educação é uma realidade, e sob esse ângulo muito se espera do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). [...] O curioso é que todos concordam com a formação técnica. Precisamos injetar o mercado brasileiro com 850 mil deles. Mas a Escola Federal Celso Suckow da Fonseca, que é modelar, na Guanabara, teve em 1971 menos candidatos do que em 1970 aos cursos técnicos: 6.080 jovens disputaram as 760 vagas existentes e, um ano depois, o número descia para 5.520, o que reflete um dado bastante negativo para um Estado que tem na industrialização uma das saídas mais sérias para a sua perda de posição decorrente da mudança da Capital para Brasília. Se só existem 760 vagas, o que farão aqueles moços decepcionados que não tiveram acesso à escola técnica? Inevitavelmente irão engrossar as fileiras do ensino secundário. Essas distorções absurdas é que se buscará corrigir com a nova lei da educação. (NISKIER, 1972, p. 113).

O autor exemplifica uma situação que era latente em todo o país: a falta de técnicos para o trabalho nos centros industriais e comerciais em desenvolvimento e a carência de escolas que oferecessem tal formação técnica. A Lei nº 5.692/71 objetivou retificar esta situação, profissionalizando grande quantidade de jovens e diplomando-os em cursos de 2º grau; atendendo às demandas do mercado de trabalho no que se referia a técnicos de nível

médio nos setores necessários e evitando as grandes demandas de estudantes rumo ao curso superior.

Conforme Bittencourt (2009, p. 83), essa conjuntura, que aumentou a participação de um público proveniente de diversos setores, ocasionou substantivas mudanças no processo educativo e afetou, de forma permanente, a qualidade da escola pública brasileira. Da mesma forma, na concepção de Asche (2001, p. 103), houve uma mudança estrutural de fato e não apenas uma adequação metodológica aos novos formatos de base “profissionalizante” implementados pela Lei nº 5.692/71.

A reforma implantada pela Lei 5.692/71 passou a exigir dos organizadores de ponta dos sistemas educacionais públicos e privados, bem como de todo o magistério e dos chamados “especialistas de educação”, uma revisão profunda no sistema de ensino de 1º e 2º graus. A nova organização dos graus, a reestruturação curricular, a organização das matérias em áreas de estudos, as novas formas de financiamento da educação implicaram outros tantos procedimentos administrativos, didáticos, de reorganização das unidades escolares e, principalmente, de atendimento às novas finalidades educacionais prescritas pela legislação.

O quadro curricular foi desarranjado, surgiram novos conteúdos disciplinares e mudaram as finalidades das disciplinas. No discurso do Estado, saíamos de um ensino elitista e academizante para um ensino democrático, aberto às camadas populares e principalmente prático, pois toda a orientação escolar estava orientada no sentido da preparação para o trabalho e para a profissionalização. (ASCHE, 2001, p. 103)

Conforme Zilberman (1988, p. 73), o novo modelo, ao tornar obrigatórias as etapas, primário e ginásio, aparentemente objetivava oferecer acesso aos menos privilegiados, universalizando o conhecimento na direção das camadas que, até então, não dispunham de meios concretos de frequentar os bancos escolares.

Que o destinatário dessa reforma era o aluno oriundo das classes populares sugere-o ainda a terminalidade profissionalizante: habilitava-o para o trabalho tão logo o ensino básico estivesse concluído, oferecendo-lhe chances de integração ao ambiente social e, portanto, de progresso econômico.

Por outro lado, a escolarização das massas urbanas, respondia às necessidades do processo de industrialização que se expandia, exigindo operários mais qualificados. Além disso, segundo a autora:

[...] se a terminalidade profissionalizante segmenta o encadeamento progressivo que a educação supõe, ela reflete quase literalmente a divisão social, cada um dos graus passando a corresponder a uma camada da sociedade brasileira: o primeiro grau, ao proletariado; o segundo grau, à pequena burguesia constituída por técnicos e funcionários; o terceiro grau à alta burguesia condecorada com títulos universitários, sem trânsito fácil entre elas. (ZILBERMAN, 1988, p.73)



A mesma autora aponta que “[...] ao não promover um ensino básico de qualidade científica ou humanística”, o projeto democrático destinado aos segmentos populares sonegava aos grupos que somente poderiam frequentar o período fundamental o conhecimento necessário para assegurar sua participação ativa no meio circundante e efetiva ascensão na rígida escala social brasileira.

No entanto, para muitos, não era sob esta perspectiva que o novo currículo implantado nas escolas brasileiras era visto na época de sua implantação. Niskier, um dos defensores do discurso oficial, analisou positivamente as renovações curriculares:

O núcleo comum equilibra notadamente, no seu arcabouço, o empenho humanístico e as necessidades de ingresso nas conquistas da ciência e da tecnologia, fatores seguros de ativação do nosso desenvolvimento econômico e social. Sabemos não ser orientação oficial limitar a formação humanística dos estudantes brasileiros, mas adequá-la convenientemente ao quadro dos recursos humanos necessários à fase explosiva do nosso progresso. O Ministro da Educação foi claro, falando a respeito: *“Não interessa ao desenvolvimento do Brasil a preparação de robôs, de homens estreitamente setorizados em suas habilidades profissionais e em sua capacidade de compreensão.”* Incumbe aos educadores encontrar o ponto exato de equilíbrio entre uma orientação e outra. (NISKIER, 1972, p. 13)

Ao contrário, Souza (2008, p. 285) esclarece que o currículo era convenientemente articulado para contribuir com um ensino público que atendesse às exigências da sociedade urbano-industrial e tecnológica, com tendências à simplificação da escolarização básica, resumindo-se ao mínimo necessário para a adaptação do indivíduo aos novos tempos. Se, por um lado, o governo havia ampliado o direito à educação, por outro, não se garantiu a oportunidade de apropriação da cultura por todos os grupos sociais.

Evidentemente tais percepções emergiram anos depois, comprovando a ineficiência do sistema educacional idealizado. Naquele momento, no entanto, as mudanças educacionais representavam soluções inovadoras, as quais eram anunciadas pelo governo num discurso cheio de boas intenções com grande poder de persuasão, como se observa no Parecer nº 3.474/75 – C.E. 1º e 2º Graus, aprovado em primeiro de setembro de 1975, publicado no documento “Legislação e Normas do Ensino de 2º Grau” (1979):

1 – O ensino de 2º grau, que a partir da Lei nº 5.692/71, além de desenvolver as potencialidades individuais e de preparar o educando para o exercício consciente da cidadania, visa também a qualificá-lo para o trabalho, acabou por traduzir no enunciado dos seus três objetivos básicos, as grandes tendências da sociedade contemporânea, que é marcadamente urbana e industrial. E, ao fazê-lo, sintonizou com a mudança social acelerada do nosso tempo, causa e efeito dessas mesmas tendências, cuja característica maior está na utilização pelas massas daquilo que

tradicionalmente se reservava à fruição das elites. A educação de um modo geral e o ensino de 2º grau, em especial, já não se poderiam contentar, face à heterogeneidade de origem e aspirações que marcam a sua nova clientela, com o funcionamento de uma escola voltada apenas para os jogos florais do academicismo, com algo de ciência para completar o seu currículo. Tinha que preocupar-se urgentemente com a terminalidade, a fim de capacitar o maior número dos concluintes desse nível de estudos a iniciar desde logo uma atividade qualquer remunerada. Daí a preocupação cada vez maior com as matérias profissionalizantes e com a qualificação para o trabalho, numa escola que passa a ser única, e que abandona rapidamente as dicotomias avoengas que as faziam técnicas, de um lado, e secundárias, de outro. (BRASIL, 1979, p. 22-23)

Diante do desafio de se promover uma educação que atendesse à nova clientela, propiciando um ensino que possibilitasse o desenvolvimento das “aptidões profissionais” e, ao mesmo tempo, voltado para as “habilidades básicas”, verificou-se a necessidade de esclarecer certos “equivocos” elencados por educadores de todo o país a respeito do currículo imposto, o qual é elucidado no mesmo Parecer nº 3.474/75:

Duas linhas de ação se ensaiaram, a partir dos estudos deste Conselho: a primeira está descrita no Parecer nº 45/72, de autoria do eminente Conselheiro Padre José Vieira de Vasconcellos, que procura harmonizar a herança positiva do ensino humanístico tradicional, com a experiência acumulada pelo ensino técnico, e apontar para novas organizações curriculares com vistas à formação de técnicos e auxiliares técnicos de nível médio; a segunda, que reponta do texto do Parecer nº 76/75, de autoria da ilustre Conselheira Terezinha Saraiva, busca matizar o conceito de habilitação profissional, admitindo a existência de uma etapa preliminar de natureza mais genérica que especializada, denominada habilitação básica, que se prestaria melhor ao atendimento das realidades da rede escolar brasileira e das aspirações diversificadas em terminalidade e em continuidade de estudos da clientela escolar. Impõe-se, neste passo, a observação de que ambas as linhas referidas não buscam excluir-se ou substituir-se nos esforços de implantação da reforma a nível de ensino de 2º grau. Pelo contrário, ambas convergem para o mesmo fim, isto é: possibilitar às escolas a sua reorganização para o adequado cumprimento da lei. A opção por *uma* ou por *outra*, ou ainda, *pela combinação das duas*, o que é perfeitamente possível, fica sempre a critério da escola, considerada a soma de recursos de que disponha [...]. (BRASIL, 1979, p. 24)

A reorganização mencionada propunha o desenvolvimento de um currículo equilibrado em seus componentes, de maneira que agregasse não só o básico para a formação humanístico-científica como também o básico de uma cultura científico-tecnológica; em tal concepção de currículo predominavam as disciplinas instrumentais ligadas à área ocupacional para as quais se voltavam. Os currículos de 1º e 2º graus se organizaram a partir de um núcleo-comum, composto de três áreas: “Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências” e, ainda, a uma quarta área que privilegiava o ensino técnico.

Tomando como exemplo a estrutura curricular da “Habilitação básica em Agropecuária”, é possível visualizar a distribuição das disciplinas e da carga horária do ensino de 2º grau, conforme Anexo nº 2 do Parecer nº 3.474/75.

**QUADRO 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS E CARGAS HORÁRIAS**  
**Conteúdos Curriculares C. H. Semanais por série**

<b>EDUCAÇÃO GERAL</b>	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>	<b>Tot.</b>	<b>Parte</b>
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	3	2	240	
Educação Artística	---	2	---	60	
História	2	---	---	60	
Geografia	---	2	---	60	
Educação Moral e Cívica	---	1	---	30	1.020
O. S. P.B.	---	---	1	30	
Ciências Físicas e Biológicas	3	2	2	210	
Matemática	3	3	2	240	
Língua Estrangeira	3	---	---	90	
<b>FORMAÇÃO ESPECIAL</b>					
Desenho Básico	2	---	---	60	
Química	3	---	---	90	
Biologia	---	3	---	90	
Física	---	---	3	90	
Programa de Orientação Ocupacional	---	2	2	120	1.050
Agricultura	2	3	3	240	
Zootecnia	3	2	---	150	
Economia. e Administração Agrícola	---	---	7	210	
<b>ATIV. COMUNS</b>					
Educação Física	2	2	2	180	
Ensino Religioso					180
Programa de Saúde – Parecer nº 2.264/6-8-74					
<b>TOTAIS</b>	<b>26</b>	<b>25</b>	<b>24</b>		<b>2.250</b>

OBSERVAÇÃO: O Ensino Religioso, por ser facultativo aos alunos, não apresenta carga horária que deva ser considerada na duração do curso. (BRASIL, 1979, p. 34)

Como se observa no Quadro 3, as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, ao lado de Matemática, prevaleciam sobre as outras disciplinas, com exceção da disciplina voltada à habilitação ofertada. De acordo com a Lei nº 5.692/71, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira era a denominação para a disciplina que fazia parte da área de Comunicação e Expressão, no 2º Grau. A configuração da Língua Portuguesa juntamente com a Literatura Brasileira no currículo pressupõe que uma estaria em detrimento da outra. Indubitavelmente a Literatura seria prejudicada, uma vez que a preocupação com a eficácia na comunicação recaía sobre o ensino da língua nacional.

Conforme Pfromm Netto, Rosamilha e Dib (1974, p. 206), o ensino de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática agregavam uma missão mais nobre que o simples transmitir de conteúdos programáticos, uma vez que,

Não se trata apenas de ensinar a criança a “ler, escrever e contar”, mas de fazê-la cada vez mais humana: bem integrada à sociedade e à cultura de seu tempo, capaz de compreender seus semelhantes e de interagir eficazmente com estes, consciente de suas próprias características e limitações, [...].

Assim, a aprendizagem e o ensino de Comunicação e Expressão na escola deveriam priorizar, segundo Pfromm Netto, Rosamilha e Dib (1974, p. 206), a comunicação verbal “[...] em seus múltiplos aspectos: falar e ouvir; escrever e ler; organização e estrutura da mensagem verbal; escolha de palavras adequadas; uso de exemplos e ilustrações; uso de lógica e de emoção; estrutura do idioma (gramática, análise linguística, semântica) etc.”

Conforme Souza (2008, p. 270), “[...] a matéria *Comunicação e Expressão* tinha por finalidade o cultivo de linguagens e a Língua Portuguesa foi ressaltada como relevante expressão da cultura brasileira.” Ainda para a autora, nesse momento da história do ensino:

A Língua Portuguesa passa a ser encarada como instrumento por excelência de comunicação, deslocando o eixo da aquisição da norma culta para o uso instrumental e cotidiano da língua, tendo em vista a predominância dos meios de comunicação de massa. No entanto, permanecia a compreensão da Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira. Especialmente o ensino da Literatura deveria conduzir à compreensão e apreciação da civilização construída no país e dos seus valores mais típicos. (SOUZA, 2008, p. 271)

Os objetivos ambicionados pela Lei nº 5.692, que visavam à superação da dualidade entre um ensino médio propedêutico e outro profissionalizante, não foram alcançados e, para minimizar os efeitos das críticas à legislação, a saída encontrada foi o Parecer 76/75 do CFE (BRASIL, 1975), o qual estabelecia a composição curricular de uma habilitação básica que preparasse para diversas áreas de atividades, oferecendo conhecimentos tecnológicos básicos e amplos, e por não definir uma ocupação específica, tal habilitação básica poderia desdobrar-se em várias ocupações afins.

O Parecer nº 76 consistiu em uma tentativa de eliminar o “equivoco” no entendimento da Lei nº 5.692/71 de que toda escola de 2º grau deveria tornar-se uma escola técnica, o que era inviável, já que não havia recursos materiais, financeiros e humanos para tanto. Para o relator, o ensino, e não a escola, deveria ser profissionalizante. A concepção empregada no

Parecer nº 76/75, é de que a habilitação deixava de ser compreendida como preparo para o exercício de uma ocupação, passando a ser considerada como a preparação básica para a iniciação a uma área específica de atividade. Desta forma, a legislação, ao adequar-se à realidade, retomava a dualidade existente antes de 1971.

Esse Parecer regulamentou a extinção da obrigatoriedade da profissionalização, mudando no texto o termo “preparação para o trabalho” por “qualificação para o trabalho”, o que, posteriormente, foi consagrado pela Lei. nº 7.044/82 (BRASIL, 1982), que extinguiu a escola única de profissionalização obrigatória, reeditando a concepção vigente antes de 1971, de uma escola dualista, propedêutica e profissionalizante.

O fato de não se conseguir abolir a dualidade estrutural, apesar das tentativas da Lei nº 5.692/71, não surpreende, pois tal dualidade era expressão da divisão que estava posta na sociedade brasileira, quando separou trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e determinou que lhes fossem oferecidas formas de educação distintas.

### **3.3 Educação para todos e ensino médio**

Com o fim do regime militar, houve a promulgação da nova Constituição Federal em 1988, a qual se distinguiu por relevantes transformações determinadas por reformas políticas e econômicas que deram uma nova configuração à sociedade brasileira. A “Constituição cidadã”, de 1988, deu condições institucionais para as mudanças na educação que vinham sendo discutidas pelos educadores desde meados da década de 1970. Em seu artigo 205, a educação aparece “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como direito de todos e dever do Estado e da família, e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. (BRASIL, 1988)

Na década de 1990, ocorreram importantes reformas na educação e notadamente, nas políticas para o ensino médio no Brasil. Algumas delas originaram-se da Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>28</sup>, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no país, o “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003). Dentre as

---

<sup>28</sup> A Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como E-9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. (SILVA; ABREU, 2008)

prioridades traçadas na “Declaração Mundial de Educação para Todos”, consolidada em Jomtien, estavam a redução das taxas de analfabetismo e a universalização do ensino básico; a partir de então, o governo brasileiro veio empreendendo um conjunto de ações com vistas a cumprir as metas firmadas nessa Declaração. Organismos como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) têm ditado orientações cujos resultados produzidos constituem uma “homogeneização das reformas nos mais diferentes países envolvidos”. (SILVA; ABREU, 2008, p. 525)

O Banco Mundial prescreveu que as prioridades educacionais deveriam recair sobre a educação básica e, para tanto, propôs, dentre outras diretrizes, a busca do uso racional dos recursos, apontando que um fator preponderante para isso seria a autonomia das instituições educacionais; recomendou também que fosse dada especial atenção aos resultados, enfatizando a necessidade de serem implantados sistemas de avaliação; reforçou, ainda, a ideia da busca da eficiência e maior articulação entre os setores públicos e privados tendo em vista a ampliação da oferta da educação.

As preocupações em torno das mudanças na educação e a afirmação de sua centralidade foram alvo também da UNESCO. Esse órgão foi responsável pela produção, entre os anos de 1993 e 1996, do Relatório Delors, resultado dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Com relação ao ensino médio, o Relatório evidencia uma concepção seletiva desse nível, além de reforçar que “[...] hoje em dia, para haver desenvolvimento é preciso que uma proporção elevada da população possua estudos secundários.” (DELORS, 2000, p. 134).

O caráter seletivo do ensino médio é identificado em afirmações como: “Enquanto a educação básica, seja qual for a sua duração, deve ter por objeto dar resposta às necessidades comuns ao conjunto da população, o ensino secundário deveria ser o período em que os talentos mais variados se revelam e desenvolvem.” (DELORS, 2000, p. 135).

Na década de 1990, as conjecturas oficiais se volveram fortemente para a implementação de políticas voltadas à formação de professores para a educação básica, enfatizando a defesa de um projeto de formação fixado por novos referenciais e um processo de avaliação que, articulados, poderiam elevar a qualidade do quadro docente e por consequência elevar os indicadores do processo de ensino/aprendizagem.

Em dezembro de 1996, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/96, em que o ensino de 2º grau passou a ser denominado “ensino médio”, sendo considerado, a partir de então, como etapa final da educação básica, superando

o modelo em vigor desde 1971. Esta Lei indicava também a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade desse nível de ensino, estabelecendo no art. 35, incisos I e II, entre as finalidades do ensino médio, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o “prosseguimento dos estudos” e a “preparação básica para o trabalho e a cidadania” do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 1996)

Na década de 1990, cujo cenário era de desempregos, e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se frágil. Não sendo mais possível preparar para o mercado de trabalho, devido a sua instabilidade, o ensino médio, a partir da Lei nº 9.394/96, deveria preparar para a “vida” (FRIGOTTO, 2004).

Zibas (2005, p.28) destaca que os anos finais da década de 1990 e os anos iniciais do novo século reservaram ao ensino médio uma grande turbulência estrutural e conceitual. O desafio de se promover um ensino médio que abrangesse um número maior de jovens, em consonâncias com as novas finalidades da educação, bem como as novas necessidades do mundo globalizado, provocou no cenário educacional do mundo todo revisões radicais nas suas formas de organização institucional e nos seus conteúdos curriculares desse nível de ensino.

Etapa da escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade, ela tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica. A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. Essa mudança de paradigmas – no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania – colocou em questão a dualidade, mais ou menos rígida dependendo do país, que presidiu a oferta de educação pós obrigatória. (BRASIL, 2007, n.p)

Iniciou-se, assim, um processo de revisão das funções tradicionalmente dualistas da educação em nível médio, buscando um perfil de formação do estudante mais condizente com

as características da produção pós-industrial. O esforço de reforma teve como forte motivação inicial as mudanças econômicas e tecnológicas.

Em 1997, com o Decreto nº 2.208/97, foi restabelecido o dualismo entre o ensino médio e técnico, baseados nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Com a revogação do Decreto nº 2.208/97 e aprovação do Decreto nº 5.154/04 iniciou-se o processo de implementação do ensino médio integrado ao ensino técnico, possibilitando assim, a partir de 2004, autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica.

A reforma do ensino médio, a partir da LDB de 1996, teve suas teorias formuladas e consolidadas, basicamente, no Parecer CNE/CEB n.º 15/98 de 1º de junho de 1998, (MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) e na Resolução CNE/CEB n.º 3/98 de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Estas propunham uma nova reformulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do ensino médio.

Segundo as novas diretrizes, as disciplinas do ensino médio foram distribuídas em dois blocos fundamentais de conhecimentos: uma base comum e outra base diversificada. A base comum ficou composta por três áreas de conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias; e, Ciências Humanas e suas tecnologias. A parte diversificada, ocupando 25% da carga horária total, deve incluir pelo menos uma língua estrangeira. A escolha de outras disciplinas para essa parte diversificada deve ter caráter interdisciplinar e, também, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM), “[...] contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o aluno para a vida em sociedade, a atividade produtiva e experiências subjetivas.” (BRASIL, 1999, p. 28)

O Parecer CEB nº 15 aprovado em 1º de junho de 1998, propôs a elaboração dos PCNEM como sendo “[...] o documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio.” Para tanto, buscou-se “[...] recolher e elaborar as visões, experiências, expectativas e inquietudes em relação ao Ensino Médio que hoje estão presentes na sociedade brasileira, especialmente entre os educadores [...]”. (BRASIL, 1999, p. 59)



Os PCNEM apresentam como sendo objetivos principais:

- sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB;
- explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional;
- dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada, e a formação para o trabalho. (BRASIL, 1999, p. 64)

O Parecer nº 15/98 preceituou, ainda, que fossem criados mecanismos de avaliação do sistema educacional tendo em vista “[...] aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns” e prescreveu que se tomasse como referência para tal avaliação “[...] as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências.” (BRASIL, 1998, p. 34). Essas prescrições se configuram como um dos fundamentos legais da implantação de dois dos sistemas de avaliação da Educação Básica no Brasil: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No século XXI o pensamento de formação da escola moderna passou a visar o aluno produtivo, no jargão do mundo corporativo, o “cidadão proativo”, que produza bons resultados por meio do desenvolvimento das competências, da gestão da informação, do acesso à tecnologia; assim, o sistema educacional idealizado é aquele que estabelece o *ranking* das escolas, dando visibilidade aos seus desempenhos. Na perspectiva dos teóricos liberais da educação, que consideravam as escolas públicas burocráticas, rígidas, ineficientes, em contraste com as organizações do setor privado, consideradas mais produtivas, é preciso aderir aos mecanismos que estabeleçam a competitividade nos sistemas de ensino, levando as escolas a se tornarem mais eficazes.

O discurso de modernização das escolas não coloca em questão apenas sua eficácia, questiona de fato os princípios e as finalidades da educação, em especial o seu caráter público e democrático. O pensamento liberal foi intensamente questionado por educadores críticos que enfatizaram a função social da escola pública, reafirmando seu caráter democrático e a necessidade de que seja balizada pelas finalidades intrínsecas ao ato educativo, a formação humana dos sujeitos, o desenvolvimento de suas potencialidades e a apropriação do saber social e historicamente construídos. No entanto, como o campo da política educacional não é homogêneo, mas é um campo conflituoso, no qual se confrontam diferentes posições, as

ideologias críticas podem ser incorporadas parcialmente ou mesmo ignoradas pela política educacional, dependendo das condições históricas.

Em meio aos acontecimentos históricos, buscou-se conhecer as reformas educacionais pelas quais o ensino brasileiro foi submetido ao longo dos séculos, bem como as mudanças sociais e políticas que influenciaram tal ensino e em especial o de Literatura.

Em diversos momentos históricos houve a necessidade de preparar os jovens para o exercício da cidadania ou para o mercado de trabalho por meio de uma educação que abrangesse maior número possível de estudantes. Promovendo reformas que contemplassem as transformações sociais dos novos tempos e também objetivando a democratização do ensino, as reorganizações na educação foram modificando a estrutura curricular, substituindo uma educação mais humanista por outra cada vez mais científica e técnica. Com isso, o ensino de Literatura foi se tornando obsoleto e teve sua carga horária reduzida, visto que hoje consta, na maioria das escolas brasileiras, com o espaço de duas aulas semanais no ensino médio, e em outras, com apenas uma aula semanal.

A observação do percurso histórico das reformas do ensino de nível médio no Brasil também possibilita refletir sobre o fato de que a proeminência dos aspectos políticos e sociais por mais que tenha relegado os aspectos pedagógicos e culturais, não impediu a construção de uma cultura escolar própria expressiva de uma consciência característica do meio em que está inserida. Ou seja, fatores externos à escola frequentemente interferem de forma determinante nas decisões dos aspectos internos, mas a qualidade e o valor dos resultados obtidos são construídos pelos agentes envolvidos no processo educacional, principalmente os professores.

## 4 MATO GROSSO DO SUL E A ESCOLA MÉDIA SUL-MATO-GROSSENSE

Os celeiros de fartura  
Sob um céu de puro azul,  
Reforjaram em Mato Grosso do Sul  
Uma gente audaz.

Tuas Matas e teus campos,  
O esplendor do Pantanal,  
E teus rios são tão ricos  
Que não há igual.

(JORGE A. SIUFI; OTÁVIO G. GOMES)

### 4.1 No labirinto das oligarquias... a criação de um Novo Estado

O surgimento dos primeiros municípios em terras hoje sul-mato-grossenses foi motivado, conforme Gressler e Vasconcelos (2005, p. 39), por fatores como a abundância de terras férteis, córregos e rios que possibilitaram a formação de fazendas de agricultura e pecuária; pequenas povoações e assentamento de colonos dispostos em localidades próximas a construção de rodovias, ferrovias e portos; o estabelecimento de colégios, internatos, igrejas e seminários; bem como a presença de fortificações ou colônias militares.

Após a Guerra do Paraguai (1864-1870), uma nova fase do processo de povoamento da região foi iniciada, resultante da fixação de enormes contingentes, ex-combatentes brasileiros e paraguaio-guaranis que por aqui se estabeleceram; da reestruturação e formação de novas propriedades rurais; da migração dos gaúchos, em sua maioria, rio-grandenses fugitivos das consequências da Revolução Federalista, ocorrida entre os anos de 1893 e 1895 no Rio Grande do Sul; e da ação desenvolvida pela Companhia Mate Laranjeira, empresa que detinha o monopólio sobre a extração da erva-mate na região. (GRESSLER; VASCONCELOS, 2005, p. 67)

O Estado de Mato Grosso do Sul originou-se “[...] da dualidade geográfica, histórica, administrativa e cultural existentes no antigo estado de Mato Grosso, em que os interesses das elites do norte e do sul disputavam o controle do aparelho estatal e a hegemonia econômica do estado.” (BRASIL, 2006, p.22).

Com o término da Guerra do Paraguai, a região sul encontrou-se devastada, enquanto o norte, que não enfrentara diretamente a guerra, manteve-se em crescente desenvolvimento. Insatisfeitos com a administração do estado, com o isolamento físico e social do sul, com a ausência de transportes e meios de comunicação e com as perseguições políticas, os

habitantes do sul organizaram o primeiro movimento separatista em 1900, iniciando uma luta que se estendeu por quase um século, entre os sulistas, favoráveis à causa divisionista, e os nortistas que batalhavam para impedir que o estado fosse dividido.

Os nortistas alegavam que o estado dependia do que era arrecadado no sul, já os sulistas defendiam que o sul além de sustentar o estado com uma porção maior da renda, era desprezado politicamente pelos administradores do governo que residiam em Cuiabá.

Conforme o relatório apresentado pela Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado, no documento intitulado *Diretrizes para a Educação em Mato-Grosso*, de 1965, havia na região sul maior desenvolvimento em relação ao norte:

Na região de Campo Grande é que se desenvolveram, em maior escala, as atividades produtivas e se concentrou a maior parte da população. Atualmente dessa região supera a metade da população total do Estado, os quais vivem, em sua maioria (61%), na zona rural.

Os dados relativos ao último levantamento censitário são expressivos para mostrar o intenso processo de urbanização ocorrido na última década. Esse fenômeno está expresso no aumento de 127% registrado pela população urbana dessa região.

Entre os principais produtos agrícolas regionais figuram: café (com 84%, da quantidade total produzida no Estado); milho (69%); arroz (63%); mandioca (51%). Em 1961, a população pecuária regional apresentava 58% do efetivo total do Estado. No tocante as indústrias, embora a região apresente nível incipiente de desenvolvimento, o valor da produção, em 1958, representou cerca de 33% do valor correspondente ao total do Estado: nesse mesmo ano, o número de operários (média mensal), era de, aproximadamente, 4.500 constituído 60% do total. (MATO GROSSO, 1965, p. 5)

Os dados contribuíram para o fortalecimento do sul e, finalmente triunfou a argumentação divisionista de que ambos os estados teriam melhores condições para obter um desenvolvimento regional tendo um território menor para ser governado.

Segundo Bittar (2004), outro fator que contribuiu com a divisão do estado foi o projeto de auto-reforma da ditadura militar cuja finalidade era aumentar sua base de sustentação política num momento em que as oposições ao regime ditatorial cresciam de norte a sul.

Em 11 de outubro de 1977, o então presidente da República, o General Ernesto Geisel sancionou a Lei Complementar n. 31, que dividiu Mato Grosso criando o Estado de Mato Grosso do Sul. A divisão territorial, no entanto, ocorreu somente em 1º de janeiro de 1979, juntamente com a composição da Assembleia Estadual Constituinte, sendo nomeado pelo presidente Geisel e empossado como primeiro governador do estado, Harry Amorim Costa, que permaneceu no cargo até 12 de junho do mesmo ano.

Sob o signo de “Estado Modelo da Nação”, a criação da nova unidade federativa concretizava os ideais das elites dirigentes do sul de Mato Grosso que vislumbravam na divisão a possibilidade de progresso econômico e ocupação do poder político.

Conforme Bittar (2009, p. 357), “A racionalidade e o planejamento eram os ingredientes principais da concepção de Estado da primeira equipe governamental que dirigiu Mato Grosso do Sul.” Como foi proferido no discurso de posse do governador Harry Amorim Costa:

A elaboração da estrutura organizacional do Poder Executivo, como instrumento operacional das ações do Governo, merecem cuidados e atenções especiais, com o objetivo de alcançar racionalidade e eficiência administrativa, baseada nos pressupostos condicionantes da organização sistêmica, da gerência integrada e da descentralização executiva. Daí resultou uma estrutura inovadora na forma e na gerência, que congregando órgãos centrais e vinculados [...] adotado o planejamento como método de Governo, para a mais ampla, livre e democrática participação comunitária em busca de melhor apoio aos Municípios e mais estímulo à iniciativa privada. (COSTA apud BITTAR, 2009, p. 357- 358)

Bittar (2009, p. 358) observa que tal discurso anunciava o “[...] princípio do ‘planejamento participativo’, que muitos anos depois voltaria à tona nas políticas brasileiras.” No entanto, a gestão de Harry Amorim Costa, a qual visava a construção de um “estado-modelo”, constituiu-se “[...] ‘eminente técnica’, ‘exclusivamente administrativa’, o governador organizou uma estrutura diferente da existente nos demais estados, cujo aspecto mais distintivo era o número reduzido de secretarias.” Tratava-se de uma administração cuja ‘estrutura enxuta’ contava com poucos departamentos, reduzidos centros de decisão, execuções por meio de fundações e adoção do planejamento participativo, que deveria contar com a adesão e o apoio dos municípios.

Tal constituição administrativa não contava com o aval da elite política local e, em meio a constantes divergências, por força das articulações de bastidores e contradições dentro do partido ARENA, o governo de Harry Amorim Costa chegou ao fim em junho de 1979, quando foi exonerado de seu cargo pelo Presidente João Baptista Figueiredo, o qual nomeou Marcelo Miranda Soares como governador. Porém as disputas não cessaram:

Lutas acirradas entre facções da classe dominante pelo poder estadual marcaram aquele começo: de 1979 a outubro de 1980, Mato Grosso do Sul teve três governadores, todos da ARENA e impostos pela ditadura militar. Isto ocorreu porque o grupo mais forte deles, encabeçado por Pedro Pedrossian (ARENA) se engalfinhava numa disputa política para que o seu chefe fosse o indicado a primeiro governador. Frustrado no seu interesse, Pedrossian articulou a queda dos dois

primeiros governadores do “estado modelo”, Harry Amorim Costa e Marcelo Miranda Soares, respectivamente, em junho de 1979 e setembro de 1980. (BITTAR, 2004, p. 198)

A nomeação de Pedro Pedrossian em outubro de 1980 pelo Presidente João Baptista Figueiredo, concretizava o objetivo pelo qual as articulações e os golpes haviam ocorrido, o de conduzir Pedrossian à liderança do Executivo estadual, no entanto, tal líder permaneceu no cargo até 1982, quando foram instituídas as eleições diretas para governadores nos estados.

O primeiro governo eleito de Mato Grosso do Sul, em 1982, o de Wilson Barbosa Martins do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)<sup>29</sup>, além de ser oposição ao regime militar, representava forças políticas divergentes dos grupos que tinham sido diretamente beneficiados pela criação do estado e detinham o poder de forma arbitrária.

Na década de 1980, no movimento de redemocratização política do país, vários estados iniciaram o processo de reestruturação curricular revendo finalidades e conteúdos das disciplinas do núcleo comum. Segundo Bittar (2004, p. 199), “[...] no campo educacional, houve um entendimento generalizado de que a democratização da escola deveria passar pelo mesmo processo de democratização da sociedade.”

Por meio da Secretaria de Educação, o governador eleito, Wilson Barbosa Martins (PMDB), iniciou um “[...] processo inédito de discussão ampla nas escolas, entidades docentes e discentes com vistas a romper a lógica de formular o Plano Estadual de Educação em gabinetes”, conforme havia sido elaborado anteriormente, em 1980, no governo de Pedro Pedrossian. (BITTAR, 2004, p. 200)

A política de democratização da educação sul-mato-grossense foi reforçada pelo movimento denominado “Educação para a democracia”, lançado no início de 1983 pela Secretaria de Educação, o qual alicerçou a elaboração do Plano Estadual de Educação. Para Bittar (2004, p.200):

Foi num ambiente de efervescência política e de grande participação e expectativa que a Secretaria lançou a sua proposta. A análise do documento inicial, das proposições defendidas pelas escolas e entidades, bem como do próprio Plano Estadual de Educação, elaborado em 1985, permitem perceber que o eixo político-pedagógico de todo o processo era a democracia. Observemos, inclusive, o nome do Congresso *Educação para a democracia*: este título, além de denotar o ambiente

---

<sup>29</sup> Em 1979, o governo militar implantou a reforma partidária inaugurando um “multipartidarismo limitado e artificial” a partir da dissolução dos dois partidos existentes: ARENA que foi substituído pelo Partido Democrático Social (PDS) e MDB que se ramificou em Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Popular (PP) e Partido dos Trabalhadores (PT). (BITTAR, 2009, p. 185)

político da época, marcada pela luta contra a ditadura, inevitavelmente nos remete à reflexão sobre o pensamento pedagógico brasileiro, cuja corrente mais forte talvez tenha sido a Escola Nova, e, ao analisá-la, percebemos a influência dos seus princípios na proposta da Secretaria de Educação da época. (Grifos da autora)

Dentre as propostas para a melhoria do ensino reivindicadas no Congresso Estadual “Educação para a democracia”, destacava-se a busca da liberdade de expressão e organização na área educacional, a reorganização estudantil, a necessidade de valorização profissional e salarial dos docentes, mas também havia a preocupação com os aspectos pedagógicos, tais como redução do número de estudantes em sala de aula, necessidade de reformas curriculares e reflexões sobre métodos de alfabetização. Também, grande ênfase foi dada à proposta de realização de eleições para diretores escolares, vista como imprescindível no processo de implementação da democracia na escola pública. Tal medida foi aprovada pelo Congresso, no entanto, assim como outras reivindicações discutidas e aprovadas, foi revogada pelo governo, devido às contradições internas no aparelho de Estado, às fortes resistências às ideias democráticas por parte dos conservadores mesmo no interior da Secretaria de Educação, e às constantes críticas veiculadas nos principais jornais e periódicos da época. (BITTAR, 2004, p. 203)

Conforme Bittar (2004, p. 199), a primeira metade dos anos 80 foi marcada pelo contraste entre as ideias democráticas, “[...] inerentes ao processo nacional de superação do regime e à implantação do Estado de direito democrático”, e conservadoras mantidas por força da antiga ordem. Tais articulações permitiram a volta de Pedro Pedrossian (que havia governado de 1980 a 1983) nas eleições de 1990 configurando um revezamento entre o seu grupo e o de Wilson Barbosa Martins.

No Quadro 4 é possível visualizar os revezamentos dos governadores de Mato Grosso do Sul.

**QUADRO 4 - GOVERNADORES ELEITOS DE MATO GROSSO DO SUL (1979-2014)**

<b>GOVERNADOR</b>	<b>PARTIDO</b>	<b>MANDATO</b>
Harry Amorim Costa	ARENA	Jan 1979- jun 1979
Londres Machado	ARENA	Jun 1979
Marcelo Miranda Soares	ARENA	Jul 1979-out 1980
Londres Machado	ARENA	Out 1980-nov 1980
Pedro Pedrossian	PDS	1980-1982
Wilson Barbosa Martins	PMDB	1983-1986
Ramez Tebet	PMDB	1986-1987
Marcelo Miranda Soares	PMDB	1987-1990
Pedro Pedrossian	PTB	1991-1994
Wilson Barbosa Martins	PMDB	1995-1998
José Orcírio dos Santos	PT	1999-2002
José Orcírio dos Santos	PT	2003-2006
André Puccinelli	PMDB	2007-2010
André Puccinelli	PMDB	2011-2014

Fonte: <www.ms.gov.br> acesso em jun. 2012.

A sequência dos governos apresentada no Quadro 4 permite a visualização da tendência que dominou a política estadual até 1998: a reincidência dos mesmos nomes no poder político, bem como a hegemonia da oligarquia peemedebista, contrariamente aos ideais de renovação apregoados por muitos desde a divisão de Mato Grosso. Assim:

Tal reincidência fez com que o estado vivesse, desde a sua criação, até 1998, entre o pedrossianismo e o anti-pedrossianismo, dualidade rompida com a vitória da coligação Muda MS (PT, PPS, PDT, PC do B) encabeçada por José Orcírio dos Santos (Zeca do PT), nas eleições de 1998 para o governo do estado. (BITTAR, 2004, p. 199)

A vitória de José Orcírio dos Santos, em 1998, demonstrou a “[...] relativa independência da política em relação à base econômica”, pois, em um estado de forte estrutura agrária e de grandes latifúndios houve a formação de lideranças políticas “[...] desvinculadas dessa base material e que representam, portanto, novos grupos, classes e interesses sociais.” (BITTAR, 2009, p. 323)

A proposta de governo petista, cujo lema era “Muda MS”, sugeria a ruptura com o passado que até então havia dominado o cenário político sul-mato-grossense. Porém, a política do governo Zeca constituiu-se semelhante àquela dos governos anteriores, restrita à “governabilidade”, isto é, à busca de composição com a Assembléia Legislativa visando a interesses eleitorais, ou seja, a sua própria manutenção no poder. Tal estratégia garantiu ao petista a reeleição em 2002, porém, em 2006, o candidato da oposição, André Puccinelli, venceu no primeiro turno com 61,3% dos votos.

Conforme o Censo do IBGE, no ano de 2000 o estado possuía 2.078.001 de habitantes, sendo que 1.747.106 da população residia na zona urbana e 330.895 na zona rural. A



população economicamente ativa, em 2001 era de 1.119.620 e as pessoas encontravam-se distribuídas nos setores de atividade econômica da seguinte forma: a) setor primário, agrícola, 28,10%; b) setor secundário, indústria de transformação, 5,99%, indústria da construção, 6,48% outras atividades industriais, 0,66%; c) setor terciário, comércio de mercadorias, 15,62%, prestação de serviços 19,77%; d) serviços auxiliares à atividade econômica, 3,63%, transporte e comunicação, 2,93%, social, 9,91%, administração pública, 6,06%, e outras atividades, 0,90% (MATO GROSSO DO SUL, 2002)

Entre a década de 1940 e o ano de 2008, a população aumentou quase dez vezes, ao passo que a população do Brasil, no mesmo período, aumentou pouco mais que quatro vezes. Isso, no entanto, não se deve a alta taxa de natalidade no estado, mas à grande quantidade de migrantes de outros estados ou imigrantes em Mato Grosso do Sul. Segundo o IBGE, no ano de 2005, 30,2% da população residente no estado não era natural daquela unidade da federação, ao passo em que a taxa de fecundidade no estado no ano 2000 era a décima menor do Brasil, com 2,4 filhos por mulher. (MATO GROSSO DO SUL, 2008)

A formação cultural do sul-mato-grossense está associada à diversidade das tradições trazidas pelos migrantes e imigrantes, sendo que algumas predominaram e deram características muito peculiares às manifestações artísticas locais, principalmente na música e na culinária. As migrações de contingentes oriundos dos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo e imigrações de países como Alemanha, Espanha, Itália, Japão, Paraguai, Portugal, Síria e Líbano foram fundamentais para o povoamento de Mato Grosso do Sul e marcaram a fisionomia da região. O estado é, ainda, o segundo do Brasil em número de habitantes ameríndios, de várias etnias, entre elas, Atikum, Guarany [Kaiwá e Nhandéwa], Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié, Terena, Xiquitano (FUNAI, 2008).

Segundo o IBGE (2008), o grande número de descendentes de ameríndios e de imigrantes paraguaios, que em sua maioria têm como ancestrais os índios guaranis, são dois fatores que contribuem para a alta porcentagem dos chamados "pardos" na população do estado, totalizando, em 2008, 53.900 pessoas. (MATO GROSSO DO SUL, 2008)

Em 2008, os resultados apontados pelo PIB Estadual mostraram que o Estado mantinha o ritmo de crescimento, obtendo uma taxa de 6,36% na evolução real de sua economia, o melhor desempenho foi obtido no setor industrial, com um crescimento de 12,41%, seguido da atividade de serviços com um incremento real de 4,65%.

## 4.2 A escolarização média sul-mato-grossense

O escavar das raízes do ensino médio em Mato Grosso do Sul, por certo, não se deve limitar aos anos de sua divisão territorial, em 1977, ou de sua instauração, em 1979, mas necessário se faz buscar o entendimento das condições já estabelecidas anteriormente à criação do novo estado. Por meio do documento *Diretrizes para a Educação em Mato-Grosso*, publicado em Cuiabá, em março de 1965, é possível visualizar o que vigorava na Educação na década que antecedeu a separação do sul do estado. No que se refere ao ensino médio, o documento revela textualmente que:

A situação média do ensino médio, do ponto de vista do aproveitamento de alunos que concluem o curso primário, não é tão grave, pois 92% dos alunos que concluíram o quarto ano primário, em 1960, se matriculavam em 1961, no primeiro ano do ensino médio. (3). Entretanto, considerando-se a tremenda evasão escolar primária, constata-se que a proporção entre os que cursaram o secundário, e os que deveriam cursá-lo é calamitosa. Atualmente, 84,9% dos alunos do ensino médio cursam o ensino secundário, 6,9% o comercial e 5,5% o normal, contando o ensino industrial e o agrícola com apenas 2,1% e 0,6%, respectivamente dos matriculados nesse nível. Acresce notar, ainda, a pequena parcela do ensino médio sob a responsabilidade do Estado: o ensino industrial e o agrícola são inteiramente federais, enquanto no ensino secundário e normal apenas 34 e 39%, respectivamente, dos alunos cursam escolas públicas estaduais ou municipais. Os professores para o grau médio, ou tem formação de nível médio, ou são, via de regra, recrutados em diversas áreas das profissões liberais, cujos cursos de formação tenham alguma relação com o currículo dos ginásios e colégios.

(3) Esse elevado índice, aliado à grande evasão escolar no ensino primário, indica que a seleção econômica dos alunos que, em outros Estados, se faz ao longo dos cursos primários e secundários, encontra-se, em Mato Grosso, apenas no curso primário. Os dados disponíveis sugerem mesmo que ele se faz nos dois primeiros anos desse curso.

[...]

Entretanto, dado ao fato já assinalado de que a seleção econômica dos alunos se faz em Mato Grosso nos primeiros anos do ensino primário, pode-se concluir que as deficiências da rede escolar para o ensino médio ficam mascaradas.

Se se vencer os pontos de estrangulamento da rede do ensino primário, de modo a proporcionar a ampliação da demanda ao nível médio, por certo se terá que enfrentar as contingências geradas pela nova situação. Levando-se em consideração que 92% dos alunos formados no ensino primário ingressam no ensino secundário, o acréscimo substancial de matrículas no curso primário que se espera obter até 1966, exige a ampliação da capacidade didática nos cursos de nível médio a fim de, pelo menos, manter o nível de atendimento já atingido.

Quanto a qualidade desse ensino, deixa muito a desejar. Em geral se restringe a formação acadêmica do educando sem nenhuma correspondência com o contexto sócio-econômico regional.

Na realidade, quase chega a despreparar o indivíduo para o seu meio. (MATO GROSSO, 1965, p. 62-64, grifos do autor.)

A realidade educacional apresentada demonstra o descaso com que o ensino secundário era tratado no estado, a começar pelo reduzido número de alunos que conseguiam alcançá-lo, sem que isso fosse uma preocupação para as autoridades. Havia sim uma grande

inquietação com o ingresso dos estudantes no secundário, mas o problema estava na falta de estrutura física e pedagógica para acolhê-los. A falta de qualidade do ensino é percebida também pelo recrutamento de professores sem formação necessária para lecionar nos cursos oferecidos.

Outro fato que chama a atenção é o oferecimento dos cursos técnicos federais que contavam com mais recursos e melhores instalações, em desacordo com o interesse dos alunos, que preferindo o ensino secundário não-técnico ou normal, eram relegados às precárias escolas estaduais ou municipais.

A *Diretriz para a Educação em Mato Grosso* retrata uma realidade da educação no estado, detalhando aspectos de seu funcionamento e fornecendo informações úteis para a construção do contexto histórico do ensino médio e mesmo do ensino da disciplina Literatura. Por exemplo, quando o documento informava que:

Quanto ao ensino de grau médio sua grande deficiência reside no tipo de ensino acadêmico que vem sendo ministrado. [...]

É urgente a diversificação do ensino médio para inclusive dar possibilidade a que sirva ao adolescente como instrumento útil à vida moderna, possibilitando-lhe ocupações com melhor nível de remuneração, no caso de não prosseguir nos estudos, além deste nível.

Os ginásios modernos no sentido como tão bem já foi estudado pelos técnicos do Ministério da Educação, é que responderão mais de perto às necessidades de Mato Grosso em face dos recursos de que este Estado dispõe.

Por outro lado, entrosando harmoniosamente o Colégio com a Comunidade, prestará aquela contribuição necessária ao desenvolvimento integrado, ao mesmo tempo que põe o adolescente em contato com o mercado de mão de obra. (MATO GROSSO, 1965, p.118-119, grifos do autor)

O sistema educativo vigente em Mato Grosso do Sul na época de sua instauração, em 1979, e nos anos seguintes, propunha sob os ditames da Lei nº 5.692/71, um ensino de 2º grau menos acadêmico, mais dinâmico, compatível com o ritmo acelerado da sociedade industrial, que também fosse capaz de conter os altos índices de evasão e repetência, por meio de um ensino técnico que conduzisse os jovens às oportunidades de emprego, e, ao mesmo tempo freasse os contingentes que almejavam o ensino superior. Tal educação consolidou-se em resposta aos dilemas do ensino apontados na *Diretriz para a Educação em Mato Grosso* (1965), consequência do desenvolvimento econômico, político e social que o país vivia, mas também exigência de uma realidade local que se refletia, já que o ensino em Mato Grosso do Sul projetava aquilo que nacionalmente era discutido e fixado como norma.

Em todo o país, na época, cresceram as redes de escolas industriais, comerciais e também agrícolas, contudo quando se analisa estatisticamente os números do ensino

profissional e os do ensino secundário, constata-se uma indiscutível preferência da clientela pelo segundo. Souza (1984) observa que, embora as escolas profissionalizantes tivessem se originado de uma exigência da sociedade urbana e industrial, elas surgiram e desenvolveram-se estigmatizadas por um forte preconceito social. “Eram consideradas escolas de 2ª classe, destituídas da nobreza e da importância concedidas à escola secundária, onde se praticava um ensino essencialmente acadêmico e humanista.” (SOUZA, 1984, p. 35)

Somando-se os quantitativos de matrícula referentes ao setor terciário e dos cursos sem habilitação, vê-se que a preferência do alunado continua voltada para os estudos mais gerais, ainda tidos por mais nobres, permanecendo em minoria os que optam por cursos dos setores primário e secundário. É a ideologia do “White collar” (trabalhador de colarinho branco) que continua a determinar a opção dos estudantes por um tipo de educação mais intelectual, em lugar dos cursos profissionalizantes dos setores mais fortemente tecnologicizados (agricultura e indústria), que produzem um trabalhador do tipo “blue collar” (colarinho azul dos macacões), na classificação norte-americana. (SOUZA, 1984, p. 38)

Conforme o mesmo autor, tal fenômeno perpetuou-se ao longo dos anos, até entrar em vigor a Lei nº 5.692/71, enfocando questões inovadoras e polêmicas especialmente no que se referia ao ensino de 2º grau.

Os alunos que adentraram os muros escolares nos anos de 1979 e início da década de 1980, para cursarem o ensino de 2º grau no recém-criado estado de Mato Grosso do Sul tiveram acesso às matérias essenciais de um currículo básico, definido pelo Conselho Federal de Educação, e também às matérias complementares para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades do estado. Tais orientações originavam-se da Lei nº 5.692/71 que, conforme o artigo 5º do Parecer 853/71, determinava:

II – No ensino de 2º grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, desdobradas ou não, definidas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos.

O estado, como grande parte do país, estava em plena expansão, recebendo propostas de implantação de grandes empresas que alavancavam seu desenvolvimento, para isso o mercado de trabalho necessitava de trabalhadores qualificados e a educação, especialmente no nível do 2º grau, foi considerada como fator direto de crescimento econômico, como responsável pelo fornecimento de técnicos para o setor produtivo. Assim, para que o estado de MS alcançasse o crescimento desejado, foram instalados cursos técnicos nas escolas estaduais de ensino médio. Para os estudantes sul-mato-grossenses restava a precária profissionalização

compulsória atrelada aos interesses econômicos da produção agropecuária predominante no estado.

Alguns fatores contribuíram para a precariedade dos cursos profissionalizantes ministrados em Mato Grosso do Sul, tais como: a inexistência de oficinas e laboratórios em algumas escolas, o alto custo de manutenção das oficinas e laboratórios existentes, o reduzido acompanhamento técnico-pedagógico para monitorar as disciplinas profissionalizantes e a falta de vagas para suprir a demanda. (SOUZA, 1994, p.65)

Os currículos de habilitação profissional buscavam atender basicamente às necessidades e possibilidades concretas dos estados, às peculiaridades locais e aos planos dos estabelecimentos de ensino. Assim, as habilidades profissionais do ensino de 2º grau oferecidas aos estudantes sul-mato-grossenses, conforme o Quadro 5, foram:

**QUADRO 5 - HABILITAÇÕES OFERECIDAS NOS CURSOS DE 2º GRAU MATO GROSSO DO SUL: PROPOSTA DE CURSO PARA HABILITAÇÃO DE 2º GRAU NA REDE ESTADUAL – 1980/1983.**

Curso/Habilitação	Setor	1980	1981	1982	1983
Habilitação para o Magistério	Terciário	X	X	X	X
Técnico em Contabilidade	Terciário	X	X	X	X
Técnico em Secretariado	Terciário	X	X	X	X
Técnico em Edificações	Terciário	X	X	X	X
Técnico em Estradas	Terciário	X	X	-	-
Técnico em Estudos Laboratoriais de solos e pavimentação	Terciário	-	-	X	-
Técnico em Agricultura	Primário	-	-	X	X
Técnico em Agropecuária	Primário	X	X	X	X
Técnico em Eletrônica	Terciário	-	-	X	-
Técnico em Mecânica	Terciário	X	-	-	-
Técnico em Telecomunicações	Terciário	X	-	-	-
Técnico em Assistente em administração	Terciário	X	-	X	X
Técnico em Economia Doméstica	Terciário	X	X	X	X
Curso de 2º grau não profissionalizante		-	-	-	X
Auxiliar de Laboratório de Análises Clínicas	Terciário	X	-	-	-
Auxiliar de Escritório	Terciário	X	X	X	X
Auxiliar de Patologia Clínica	Terciário	X	X	X	X
Auxiliar de Enfermagem	Terciário	X	-	X	X
Auxiliar de Laboratório de Análise Química	Terciário	X	X	X	X
Auxiliar de Contabilidade	Terciário	X	X	X	X
Auxiliar Técnico em Mecânica	Terciário	-	-	-	-
Auxiliar Técnico em Eletrônica	Terciário	-	-	-	X
Auxiliar de Técnico em Eletricidade	Terciário	X	-	-	X
Auxiliar de Análise de Solo	Primário	X	-	X	X
Auxiliar Topógrafo de Estradas	Terciário	X	-	-	-
Auxiliar de Escritório e Técnico em Edificações	Terciário	-	X	X	X
Auxiliar de Administração	Terciário	X	X	-	-
Auxiliar de Classificação de Produtos Vegetais	Primário	X	X	X	X
Básica em Química	Terciário	X	X	X	X
Básica em Saúde	Terciário	-	X	X	X
Básica em Agropecuária	Primário	X	X	-	-
Básica em Crédito e Finanças	Terciário	X	X	X	X
Básica em Mecânica	Terciário	-	X	X	X
Básica em Eletricidade	Terciário	X	X	X	X

Assistente de Administração	Terciário	X	X	X	X
Assistente de Desenhista e Arquitetura	Terciário	-	-	-	-
Administração de Empresa	Terciário	-	-	X	-
Desenhista de Arquitetura	Terciário	-	-	X	-
Crédito e Finanças	Terciário	X	-	X	-
Edificações	Terciário	-	-	-	X
Estradas	Terciário	-	-	X	X
Eletrônica	Terciário	-	-	X	-
Total		27	21	30	26

Fonte: Secretaria de Estado de Educação/Divisão de Estatística (DGAF/MS) apud Souza (1994, p. 97)

O Quadro 5 revela que o setor primário<sup>30</sup> recebeu e desenvolveu a menor parcela de cursos profissionalizantes, a saber: Técnico em Agricultura, Técnico em Agropecuária, Auxiliar de Análise de Solo, Auxiliar de Classificação de Produtos Vegetais, Básica em Agropecuária; já o setor terciário da economia obteve mais cursos, mostrando que a escola de nível médio contribuía no atendimento a esse setor, contemplando a demanda interessada nas vagas de trabalho do comércio, restrita a serviços. Também é revelada a total ausência de habilitações relacionadas ao setor secundário, justificada pela carência de indústrias instaladas no estado.

O currículo para o ensino de 2º grau, oficializado na reforma de 1971, vigorou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, porém a ineficiência da educação profissionalizante comprovou-se em menos tempo. Conforme o documento “Educação para a Democracia”, proposto pelo Secretário de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, Leonardo Nunes da Cunha, publicado em julho de 1983:

O ensino de 2º grau em nosso Estado, como em todo o país, está completamente desarticulado em virtude da profissionalização que fora imposta pela Lei 5.692/71. A profissionalização desejada não foi alcançada, mormente porque a clientela do 2º grau, geralmente egressa de classes bem posicionadas socialmente, simplesmente não se interessa por ela, pois pretende alcançar o curso superior. A realidade se impôs e a profissionalização simplesmente não chegou a existir, sendo inclusive, sua obrigatoriedade eliminada pela Lei nº 7.044/82. Entretanto, até que seja implantado novo sistema, permanecem os efeitos prejudiciais do regime legal anterior, que desviou o ensino de sua finalidade humanística, impedindo a adequada formação da personalidade do educando. Por outro lado, no ensino oficial, há necessidade de se preservar a qualidade do ensino do 2º grau a fim de permitir aos alunos mais carentes condições de competitividade nos exames vestibulares das Universidades Públicas.

<sup>30</sup> O setor primário corresponde ao ramo de atividade produtiva vinculado ao desenvolvimento da agricultura, pecuária e ao extrativismo (vegetal, animal e mineral). O setor secundário atua no sistema industrial, enquadrando a produção de máquinas e equipamentos, produção de bens de consumo, construção civil e geração de energia. O setor terciário está diretamente ligado à prestação de serviços e comércio em geral. Disponível em: < [www.brasilecola.com/Geografia/Geografia\\_Geral](http://www.brasilecola.com/Geografia/Geografia_Geral)> Acesso em 25 jan 2013.

No momento, portanto, é necessário que se fixe um caminho a seguir com relação ao ensino de 2º grau, após se estabelecer, claramente seus objetivos. (CUNHA apud BITTAR, 1998, p. 175)

A partir das propostas aprovadas no I Congresso “Educação para a Democracia”, referentes ao ensino de 2º grau, foram formulados os seguintes objetivos: propiciar maior qualificação nos cursos; aparelhar as escolas profissionalizantes; reformular o curso de magistério; acrescentar Filosofia e Sociologia; deixar, a critério da escola, o ensino de 2º grau de formação profissionalizante ou humanística universal e, implantá-lo nas escolas rurais e de periferia. (MATO GROSSO DO SUL apud BITTAR, 1998, p.185)

Com base nas discussões e propostas levantadas no Congresso, foi elaborado em 1985 o II Plano Estadual de Educação, o qual foi estabelecido como uma “[...] política educacional para o triênio 85/87, com vistas à democratização da Educação e ao resgate da dignidade e credibilidade da Escola Pública.” (MATO GROSSO DO SUL apud BITTAR, 1998, p.185)

De acordo com o II Plano, para que fosse operacionalizada a Política Educacional de Mato Grosso do Sul, a Secretaria de Educação priorizou algumas estratégias, dentre elas, o “Ensino de 2º Grau”, o qual deveria:

[...] fazer emergir, na prática, valores que garantam ao aluno os conteúdos específicos básicos para enfrentar o conhecimento especializado de cada área de ensino superior, despertando-lhe o espírito científico voltado para a pesquisa. A par disso, deve preparar o educando para a prática do trabalho, quer seja habilitando-o profissionalmente para uma tarefa específica, quer seja propiciando sua inserção no âmbito da prática social, através de um questionamento crítico da realidade. (MATO GROSSO DO SUL apud BITTAR, 1985, p. 18)

Nesse sentido, foi conferida prioridade às habilitações: para o Magistério de 1º Grau, 1ª a 4ª série; Habilitação Técnica em Contabilidade; Curso de 2º Grau regido pela Lei nº 7.044; e, considerando que Mato Grosso do Sul apresentava sua economia fundada principalmente na agricultura, Habilitação em Técnicas Agrícolas. As demais habilitações profissionais disponibilizadas objetivavam atender à demanda do mercado regional. (MATO GROSSO DO SUL apud BITTAR, 1998, p. 201)

No auge do movimento de democratização do país, foi elaborado no governo de Marcelo Miranda Soares (1987 a 1990) o III Plano de Educação do Estado de MS, que vigorou nos anos de 1988 a 1991, tendo sido elaborado segundo os princípios da Constituição Federal de 1988, com foco na estratégia de descentralização, sobre a qual se fixaram as políticas nos anos 1980 a 1990. O III Plano preconizava que o ensino de 2º grau deveria “[...] ser entendido como elemento da Educação Básica e parte integrante da Escola Pública [...]”,

sendo necessário “[...] resgatar seu papel que é, antes de tudo, o de sistematização do conhecimento universal, iniciando na Escola de 1º Grau.” (MATO GROSSO DO SUL, 1988).

Em 1989, foi lançado o Plano de Ação: 1989-1990, no qual foi estabelecido o “Programa de Melhoria da Educação de 2º Grau”, sendo “[...] amplamente divulgado e discutido nas 11 Regiões Educacionais do Estado”, e, no intuito de concretizar o referido Programa, foi elaborada a Resolução nº 644, de 21 de Dezembro de 1989, com a finalidade de estabelecer as *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*.<sup>31</sup>

O documento propunha a reorganização curricular dos cursos de 2º grau, entendido como um dos “[...] componentes de superação dos problemas crônicos de evasão, repetência e baixa qualidade de ensino.” Nessa perspectiva, o currículo era compreendido como:

[...] um componente pedagógico, cujos conteúdos são instrumentos que permitem a compreensão das relações sociais e a atuação competente no processo produtivo. A dualidade estrutural antidemocrática na raiz, separa, no Ensino de 2º grau, a escola da cultura e a escola do trabalho. A heterogeneidade nunca foi superada, uma vez que ela não é determinada pela estrutura escolar, mas pela estrutura social, que diferencia o trabalhador intelectual do trabalhador operativo. [...] é necessário e urgente iniciar o processo de superação que assegure um avanço possível, refletindo-se acerca da natureza dos conteúdos dessa escola de 2º grau. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 17)

No governo de Pedro Pedrossian (1991 a 1994) foi implantado o programa “Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul”, em que se enfatizava o eixo da cidadania e da participação da coletividade, buscando estruturar a educação com bases em um projeto democrático, de forma a garantir “[...] uma educação participativa voltada para os interesses dessa gente, que tem vivido tão distante de seu próprio avanço e progresso [...]”, reconhecendo-se que “[...] nenhum povo, nenhum país conseguiu se desenvolver sem passar por uma transformação pedagógica.” (MATO GROSSO DO SUL, 1991, p. 6)

O ensino médio preconizado no programa deveria possibilitar a transformação e a profissionalização em escolas devidamente preparadas, e oferecer o conhecimento geral técnico-científico por meio da elaboração e implantação de políticas para o 2º grau, adoção de uma proposta curricular centrada na relação educação-trabalho, oferecimento de cursos adicionais, via convênio com outros órgãos do governo, agências de formação e empresas, objetivando a qualificação profissional. (MATO GROSSO DO SUL, 1991, p. 23)

---

<sup>31</sup> A descrição minuciosa das *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul* encontra-se no Capítulo 5.



Em 1992, foi produzida e disponibilizada aos educadores sul-mato-grossenses a série *Diretrizes Curriculares*,<sup>32</sup> cujo objetivo era “[...] subsidiar a prática docente, de forma estruturada, visando assegurar os requisitos de integração e continuidade ao currículo escolar, da pré-escola ao 2º Grau.” (MATO GROSSO DO SUL, 1992)

As *Diretrizes Curriculares* constituíam, na verdade, a reedição das *Diretrizes Gerais* implantadas em 1989 que, após um processo de avaliação, foram reformuladas e estruturadas tendo por base as quatro áreas do conhecimento, Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

Em 1994, também no governo de Pedro Pedrossian, foi estabelecido, por meio da Resolução SED/MS nº 940 de 1994, a implantação de um projeto que previa o oferecimento dos cursos profissionalizantes em nível de 2º grau, Técnico em Administração e Técnico em Contabilidade, em regime de convênios com empresas privadas ou instituições públicas. A proposta da Secretaria de Estado de Educação determinava que Estado e empresa assinariam um acordo em que caberia à SED/MS garantir a parte curricular comum do ensino de 2º grau, e a empresa ficaria incumbida da parte profissionalizante. O aluno matriculado no curso poderia também se tornar um estagiário da empresa e receber um pagamento a título de bolsa de estudo.

Em 1995, no segundo governo de Wilson Barbosa Martins (1995 a 1998), houve a continuidade da construção do projeto democrático das escolas sul-mato-grossenses, ampliando por meio de medidas que, de acordo com esse governo, fortaleceriam a escola, a partir das seguintes ações: eleição dos Colegiados Escolares; eleição para escolha de Diretores; criação do sistema de repasse financeiro para as escolas; e, avaliação do sistema escolar. (MATO GROSSO DO SUL, 1995, p. 29)

Na ocasião, foi apresentado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul o documento “Princípios Norteadores: A Cidadania Começa na Escola”, contendo as diretrizes da política educacional estadual a serem desenvolvidas até 1998. Tal proposta estava fundamentada na estratégia da construção da cidadania sobre os preceitos da igualdade, solidariedade, participação, justiça, liberdade e respeito ao próximo.

Neste documento, no que se referia ao ensino de 2º grau, propunha-se: reorganizar a distribuição dos cursos da Rede Estadual de Ensino, de acordo com a realidade e necessidade de cada município, concentrando-se em escolas devidamente estruturadas; implementar a proposta da Secretaria de Educação, quanto ao oferecimento de cursos profissionalizantes, em

---

<sup>32</sup> A descrição minuciosa das *Diretrizes Curriculares* encontra-se no Capítulo 5.

parceria com empresas e/ou instituições públicas ou privadas da sociedade; reorganizar a distribuição dos cursos de habilitação para o magistério, de acordo com a demanda, concentrando-se em escolas polos; oferecer cursos de complementação pedagógica, em turno noturno, utilizando a infraestrutura dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)<sup>33</sup>, na parte profissionalizante; definir um programa pedagógico para o 2º grau. (MATO GROSSO DO SUL, 1996)

No mesmo governo, em 1995, também foi elaborada a proposta política intitulada “Projeto Ensino de 2º grau: qualidade e cidadania”, cujo objetivo principal era reorganizar o “[...] funcionamento dos cursos de 2º grau da Rede Estadual, a fim de oferecer um ensino de qualidade, garantindo professores habilitados, estrutura física adequada, capacitação continuada e recursos didáticos pedagógicos e tecnológicos.” (MATO GROSSO DO SUL, SED/MS, 1995)

Uma das propostas do “Projeto Ensino de 2º grau: qualidade e cidadania” era a unificação dos quadros curriculares dos cursos de 2º grau da Rede Estadual de Ensino que recomendava um currículo único para todas as escolas que oferecessem cursos conforme a Lei nº 7.044/82 e, no mesmo sentido, para os cursos de Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério da Pré-Escola e do Ensino de 1º Grau de 1ª a 4ª série, oferecidos nos CEFAM.

No entanto, o “Projeto Ensino de 2º grau: qualidade e cidadania” que entraria em vigor em 1996, não chegou a ser implantado, pois com a aprovação da Lei nº 9.394/96, cujos dispositivos alteraram substancialmente a organização e o funcionamento deste nível de ensino, a educação em todo o país tomou novos rumos, tornando inviável a implementação do projeto.

Nos governos de Pedro Pedrossian (1991-1994) e Wilson Barbosa Martins (1995-1998), a política educacional baseou-se em pressupostos neoliberais, em que a busca da qualidade da educação foi entendida como produtividade e busca de maior eficiência e eficácia, por meio do controle de qualidade, da descentralização de responsabilidades, da terceirização de serviços e da autonomia da escola. Tais medidas, adotadas a partir de 1990, eram provenientes do pensamento empresarial da qualidade total e, aplicadas ao ensino, que definiam a condição de aluno-cliente voltado para o consumo de bens e serviços, inclusive os escolares. Nesse sentido, o ensino médio recebeu incentivos financeiros para sua expansão como desenvolvedor do capital humano e incentivador do consumo.

---

<sup>33</sup> O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) surgiu para substituir os antigos Magistérios e cursos Normais. Com visão diferenciada sobre a formação educacional, características próprias e legislação específica, pretendia proporcionar ao futuro professor, a iniciação à sua profissionalização. (GASPAR, 2001)

Nos programas educacionais implantados pelos governos estaduais de Mato Grosso do Sul, a pretensão de melhorar o ensino e a qualidade de vida dos jovens estudantes, por meio da união do ensino ao trabalho produtivo constituído na dimensão do desenvolvimento total das possibilidades humanas, não respondeu às necessidades do conjunto da sociedade. A tentativa de sanar o dilema da dualidade do ensino médio veio por parte do Governo Federal, que separou o ensino geral do profissional e estabeleceu a compreensão da sociedade e o mundo do trabalho com o Decreto nº 2.208, de 7 de abril de 1997. O cumprimento desse Decreto em Mato Grosso do Sul deu-se com o encerramento de todos os cursos profissionalizantes do estado, até 2001, quando finalizou, na Escola Estadual Waldemir Barros da Silva, em Campo Grande, a última turma com Habilitação em Magistério pelos moldes da LDB nº 7.044/82. (PORTELA, 2005, p. 49).

Como esse Decreto formal, restrito ao aspecto pedagógico da reforma do ensino técnico, não foi suficiente para transformar a realidade de uma sociedade dividida pelas novas e velhas relações estabelecidas pelo neoliberalismo, a fim de sanar o problema do ensino médio geral e profissional, foi disposto pelo MEC, o “Programa de Reforma e Expansão do Ensino Médio” (PROMED). Tal programa tinha por objetivos melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade social.

Em dezembro de 1998, o Conselho Estadual de Educação/MS publicou o Parecer nº 443/98, contendo as orientações do Sistema Estadual de Ensino sobre as adequações à Lei nº 9.394/96 que vigorariam a partir de 1999. Segundo o Parecer, era necessário que orientações e encaminhamentos fossem disponibilizados “[...] possibilitando uma travessia gradativa na transição das leis da educação, subsidiando a comunidade escolar neste momento da história educacional.” (MATO GROSSO DO SUL, 1999).

Segundo o INEP (2006, p. 22), o diagnóstico socioeconômico do Mato Grosso do Sul, elaborado em 2003, informava que o atendimento da educação básica no estado, em grande parte, ficava a cargo do poder público, sendo responsável, em 2002, por 88% das vagas. A distribuição das matrículas das escolas públicas do estado em 2002 consistia em: 73,9% pertencentes ao ensino fundamental, alcançando 486.134 alunos, e 15,2% no ensino médio com 99.808 alunos.

No ano 2002, a rede estadual de ensino possuía 398 escolas, sendo 384 urbanas e 14 rurais, atendendo o total de 657.579 alunos distribuídos na pré-escola, ensino fundamental e médio. (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

#### 4.2.1 A escola média “Guaicuru”

Na gestão do governador José Orcírio Miranda dos Santos (1999 a 2006), foi implantada pela Secretaria de Estado de Educação uma nova Política do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul. Tal Política, tendo como objetivo principal garantir a educação como direito de todos, como fator de desenvolvimento social e econômico e como instrumento de inclusão social, era parte de um projeto mais amplo denominado “Escola Guaicuru”.

O Projeto de educação “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” definiu diretrizes, princípios, objetivos e metas da política educacional durante a administração do governador petista, em duas gestões consecutivas, no período de 1999 a 2002 e de 2002 a 2006. Tal política educacional se apresentou como uma ruptura em relação à política educacional anteriormente vigente, tendo seu diferencial demarcado, no campo do discurso, pela vinculação à perspectiva marxista<sup>34</sup>, propondo ser uma alternativa na disputa com os projetos neoliberais no campo educacional, tendo como meta principal, a radicalização da democracia na educação por meio da democratização do acesso, democratização da gestão e qualidade social na educação. (PORTELA, 2005)

Dentre as inovações da “Escola Guaicuru”, destacava-se a forma diferenciada de ministrar o conteúdo didático, que consistia fundamentalmente em recuperar a historicidade do conhecimento por meio do referencial teórico-metodológico marxista, que atuava como eixo unificador do currículo e orientador da prática didática.

A proposta estadual para o ensino médio também criticava o emprego dos conceitos de “habilidades” e “competências”, norteadoras do currículo proposto em outros documentos de outras propostas, pois se considerava que a “habilidade” e a “competência” são instrumentos de consolidação de uma cidadania voltada à adaptação

---

<sup>34</sup> O Marxismo é o conjunto de ideias filosóficas, econômicas, políticas e sociais elaboradas primariamente por Karl Marx e Friedrich Engels e desenvolvidas mais tarde por outros seguidores. Segundo Saviani (2011), as ideias socialistas vicejaram no movimento operário europeu ao longo do século XIX, na forma do “socialismo utópico” que propunha a transformação da ordem capitalista burguesa por meio da educação. De acordo com essa concepção, a sociedade poderia ser organizada de forma justa, sem crimes nem pobreza, com todos participando da produção e fruição dos bens segundo suas capacidades e necessidades, para tanto, era necessário erradicar a ignorância, o grande obstáculo para a construção dessa nova sociedade. A educação desempenharia, pois, um papel decisivo nesse processo e a pedagogia socialista então preconizada pelo movimento operário europeu ganhou sua formulação teórica pela contribuição de autores como Saint Simon, Fourier, Owen e Proudhon. Mas, como assinalou Engels, era necessário superar o caráter utópico que marcava essa visão do socialismo. Para tanto, impunha-se captar o modo de produção capitalista em suas conexões e em sua necessidade histórica pondo em evidência sua estrutura interna, “seu caráter íntimo” que ainda se encontrava oculto. Essa tarefa foi realizada por Marx que, com a “teoria da mais-valia”, desvendou o segredo da produção capitalista. Por esse caminho foi possível ao socialismo tornar-se científico. (SAVIANI, 2011, p.16)

dos sujeitos à situação vigente, e, portanto “[...] voltadas para a emulação da individualidade, para a adaptabilidade às exigências imediatas do mercado, como deixam entrever os PCN, [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2002, p. 10)

Os conceitos de habilidade e competência, bem como de interdisciplinaridade, sinônimo no campo educacional de polivalência, são, conforme os elaboradores da proposta da “Escola Guaicuru”, incapazes de recuperar a totalidade do processo de trabalho, assim como as formas pensadas de superação da especialidade do conhecimento delineadas nas últimas reformas do ensino médio. Assim sendo, a interdisciplinaridade, as habilidades e competências não possibilitavam aos estudantes a apreensão do conhecimento como produção humana, portanto histórica, referente a um complexo social que é a universalidade.

Nesse sentido, o programa de ensino da “Escola Guaicuru” foi entendido por seus formuladores e gestores como uma ação estratégica de transformação social que ultrapassava os limites de uma reforma educacional, promovendo um ensino que permitia:

[...] desenvolver nos alunos uma necessária postura investigativa, indagadora diante das situações práticas; iniciá-los em uma abordagem mais sistemática do conhecimento; acessar-lhes os instrumentos necessários para que possam dar seus primeiros passos na pesquisa, orientados pelo conjunto dos valores que se quer desenvolver, para que esse processo corrobore na formação do cidadão comprometido com a superação dos valores desta sociedade. (MATO GROSSO DO SUL, 2002, p. 30)

Em relação à proposta curricular para o ensino médio, a partir de 2002, ocorreram as seguintes ações: ampliação do número de consultores, elaboração de documentos e, ainda, oferecimento de capacitações aos professores. No entanto, a publicação do *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul (RCEM-MS)*<sup>35</sup>, foi feita apenas em 2004. Neste documento, os conteúdos foram organizados em três volumes considerando as três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Em 2005 e 2006, para a efetiva implantação da “Política do Ensino Médio”, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, em parceria com o MEC, promoveu um “Curso de Capacitação” voltado para a metodologia de projetos, destinado aos professores do ensino médio noturno e aos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal curso, na modalidade Extensão com duração total de 120 horas, objetivava auxiliar os

---

<sup>35</sup> A descrição minuciosa do *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul* encontra-se no capítulo 5.

professores na melhoria da sua prática pedagógica, propondo discussões e reflexões sobre o processo educativo. Para o apoio teórico nos momentos de estudos e debates foi disponibilizado a todos os cursistas o material impresso *Subsídios Teóricos e Metodológicos do Ensino Médio Noturno e EJA*, bem como os livros: *A República*, de Platão; *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani; *A Produção da Escola Pública Contemporânea*, de Gilberto Luiz Alves; *Roteiro Didático de Arte*, de Richard Perassi Luiz de Sousa e também o volume compactado do *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul* referente à área de atuação do professor cursista.

Do lançamento do projeto “Escola Guaicuru” à distribuição do *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul*, o programa educacional proposto pelo governo petista passou por três momentos relevantes, quando foram executadas diferentes metas e ações, visando à melhoria da qualidade da educação da Rede Estadual de Ensino.

No primeiro momento, 1999 a 2001, foi instaurado um debate em nível estadual, denominado “Constituinte Escolar”, no qual foram propostas inovações na política educacional do estado e organizados estudos e debates referentes aos temas: currículo, processo de ensino-aprendizagem, avaliação, formação do professor, funções da escola, gestão da escola, diversidade cultural, atuação do coordenador pedagógico e o trabalho administrativo. Desse longo processo de discussões culminou a elaboração do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul para a Rede Estadual de Ensino, aprovado no I Congresso Estadual da Constituinte Escolar.

No segundo momento, a equipe do ensino médio, elaborou o texto preliminar do *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul* (RCEM - MS) que foi publicado em 2004, conforme previam os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), que seguindo as orientações do Parecer CEB nº 15/98 e da Resolução CEB nº 3/98, foram implementados pelo Ministério de Educação em todo o país.

No terceiro momento, a partir do ano de 2003, a Secretaria assumiu a coordenação de um processo que estabeleceu diretrizes, metas e estratégias de educação do Estado até 2010. O processo culminou com as definições políticas para a educação de Mato Grosso do Sul e a elaboração do Projeto de Lei do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003 e do Plano Estadual de Educação, aprovado pela Lei nº 2.791 de 30 de dezembro de 2003.

A partir da elaboração do Plano Estadual de Educação, a Secretaria de Educação instituiu o projeto orientador da política de educação para o Estado de Mato Grosso do Sul,

denominado “Educação Inclusiva: Construindo a Cidadania na Escola” (2003-2006), o qual foi alicerçado em três eixos básicos: a democratização do acesso, da permanência e da progressão escolar; a democratização do saber e da qualidade e a democratização da gestão.

No eixo “Democratização do acesso, da permanência e da progressão escolar”, entre outras metas gerais, encontra-se uma específica para o ensino médio que trata da ampliação da oferta deste na Rede Estadual de Ensino.

Tendo por base o Projeto “Educação Inclusiva”, a Política do Ensino Médio passou por um processo de avaliação realizado pela equipe da Coordenadoria de Educação Básica e de Educação Profissional, Gestão do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação que envolveu professores das escolas da Rede Estadual de Ensino, com a finalidade de analisar a implementação das metas e das ações propostas para as escolas do estado e, a partir de então, houve uma adequação no currículo do ensino médio, na qual se ajustou a metodologia dos eixos formadores e projetos, com o objetivo de atender às reivindicações da Rede e promover a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem desenvolvidos nesse nível de ensino.

O currículo do ensino médio, tendo como referência a avaliação realizada, passou a ser organizado por três eixos fundamentais, os quais visaram à formação do cidadão pleno. São eles: formação Científico-Cultural, formação Político-Econômica e formação Tecnológica. No eixo, denominado “formação Científico-Cultural”, incluem-se os elementos culturais produzidos pelos seres humanos, os novos princípios e valores sociais, visando a superar os conceitos do senso comum. No eixo “formação Político-Econômica”, incluem-se os fundamentos históricos que regem as relações de produção, distribuição, acumulação e consumo de bens materiais e espirituais na sociedade contemporânea, bem como as atitudes e posicionamentos visando à intervenção do educando frente às diferentes situações sociais. Finalmente, no eixo “formação Tecnológica”, incluem-se os conhecimentos relativos aos avanços tecnológicos, como instrumentos facilitadores das atividades do homem no campo individual e coletivo, observando a ética e a preservação ambiental.

No que se refere à metodologia de projetos no ensino médio, adotada a partir de 2003, conforme o projeto “Educação Inclusiva: Construindo a Cidadania na Escola” (2003-2006), foi organizada com vistas a respeitar efetivamente a autonomia da escola, sendo possível a cada unidade escolar decidir sobre a inclusão ou não das aulas de projetos, atendendo ao que foi estabelecido pela Lei nº. 9.394 de 1996, quanto à forma flexibilizada de organização do currículo, permitindo e incentivando um formato diferente das disciplinas escolares tradicionais sem, contudo, modificar o conteúdo nelas expresso e as áreas que as abrangem.

O currículo do ensino médio, no período de 1999 a 2006, foi orientado pelas normas prescritas pela LDB de 1996, pela legislação emanada pelo Ministério de Educação e o Conselho Nacional de Educação, bem como pelas políticas de educação elaboradas pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul e pelo Conselho Estadual de Educação. Assim, o Estado de Mato Grosso do Sul, valendo-se da autonomia prevista na LDB nº 9.394/96 elaborou diretrizes próprias e publicou o *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul* em 2004, o qual foi encaminhado para as escolas da Rede Estadual de Ensino.

A partir de 2003, o Ministério de Educação realizou uma ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica, com a finalidade de fazer uma revisão dos PCNEM e elaborar as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006).

A Secretaria de Estado de Educação para empreender a política do ensino médio passou a utilizar como fonte principal de recurso financeiro o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED/MEC). Por meio desse financiamento, a Gestão do Ensino Médio, no período de 2003 a 2006, priorizou a capacitação de professores, diretores, coordenadores pedagógicos e assessores técnicos; a compra de material didático e equipamentos escolares e a elaboração de diretrizes.

Outras ações pedagógicas voltadas para a formação continuada dos profissionais da Rede Estadual do Ensino Médio foram desenvolvidas, dentre as quais se destaca a realização, pela SED/MS, de um encontro pedagógico em nível estadual, envolvendo 1.250 profissionais, entre eles, professores, diretores, coordenadores pedagógicos e assessores técnicos, no qual foram desenvolvidos estudos referentes ao currículo do ensino médio. Nesse encontro o Ministério de Educação, por meio da Diretora da Secretaria de Educação Básica, professora Lúcia Lodi, apresentou a “Política do Ensino Médio” em âmbito nacional e, também, as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006), tendo a equipe do Ensino Médio/SED/MS coordenado as mesas de discussão sobre o currículo, por área de conhecimento, com a presença de técnicos do Ministério da Educação.

Ainda como parte da política do MEC e da SED/MS para o ensino médio, as escolas foram orientadas a realizar a escolha de livros didáticos para uso dos alunos, os quais foram posteriormente adquiridos e encaminhados para as escolas.

Considerando a necessidade de preparar o aluno do ensino médio para mundo do trabalho, a SED/MS, atendendo à LDB nº 9.394 de 1.996, a Resolução CNE/CEB nº 03, de



1999, o Parecer CNE/CEB nº 35 e a Resolução CNE/CEB nº 01, de 2004 realizou estudos visando a normatizar o estágio supervisionado para alunos do ensino médio da Rede Estadual de ensino e elaborou a Resolução SED/MS nº 1.907, de 22 de dezembro de 2005, a qual sistematizou o direito das escolas enviarem os alunos para realizar estágio supervisionado nas empresas.

#### 4.2.2 “Educação para o sucesso”

Com a mudança de governo a partir de 2007, novos direcionamentos foram operacionalizados para a Educação em todo o estado. As ações assumidas pela Rede Pública de Ensino em Mato Grosso do Sul, com o *slogan* “Educação para o sucesso”, voltaram-se para a consolidação de um ensino médio de qualidade propondo, para tanto, a organização dos mecanismos e ações orientadoras do fazer pedagógico em três eixos: sensibilidade, igualdade e identidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 9). Para consolidação do proposto, foi disponibilizado no ano de 2008 o *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS - Ensino Médio*<sup>36</sup> o qual se constituiu ajustado às *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* do MEC, publicadas em 2006.

Observa-se nessa política educacional os novos discursos condicionados pelas transformações do mercado capitalista em âmbito mundial, focados na lógica de contenção de recursos para a educação, enfatizando a centralidade da gestão das escolas como meio para se obter mais eficácia nos resultados: o “fazer mais com menos”, otimizando recursos e promovendo assim a “educação para o sucesso”.

O que se pode constatar ao analisar mais de três décadas de história do estado de Mato Grosso do Sul, e do ensino médio ministrado nas escolas sul-mato-grossenses é que em decorrência de uma série de fatores sociais, econômicos e políticos, o processo de expansão e desenvolvimento tanto do estado quanto do ensino sofreu várias distorções, vários entraves que sufocaram ou retardaram as melhorias tão sonhadas.

Por meio da análise de discursos de governantes e autoridades educacionais, suas propostas e projetos inovadores para a educação do estado, e, considerando todas as adequações às mudanças pelas quais o país passou, infere-se que o ensino em Mato Grosso do Sul nas primeiras décadas de sua criação esteve diretamente atrelado a questões políticas. Desse modo, as mudanças verificadas na educação visavam ao atendimento das necessidades

---

<sup>36</sup> A descrição minuciosa do *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS - Ensino Médio* encontra-se no Capítulo 5.

dos grupos políticos que assumiam o governo e dos momentos políticos pelos quais o Brasil passava. Um bom exemplo foi a implantação e manutenção das habilitações profissionais do ensino de 2º grau oferecidas aos estudantes sul-mato-grossenses nas décadas de 1970 e 1980.

## 5 O ENSINO DE LITERATURA EM MATO GROSSO DO SUL

Fomos formados no mato – as palavras e eu. O que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que da terra a gente se encharcasse, a palavra se encharcava de água. Porque nós íamos crescendo de em par. Se a gente recebesse oralidades de pássaros, as palavras receberiam oralidades de pássaros. Conforme a gente recebesse formatos da natureza, as palavras incorporavam as formas da natureza. Em algumas palavras encontramos subterrâncias de caramujos e de pedras. Logo as palavras se apropriavam daqueles fósseis linguísticos.

(MANOEL DE BARROS)

### 5.1 As propostas curriculares para o ensino de Literatura

A década de 1980 foi bastante fecunda em ideias e discussões a respeito da Educação em todo o país. Nesse período foram promovidos congressos, conferências e encontros de educadores, em nível nacional, onde eram discutidas as questões relativas aos problemas do ensino e apresentadas propostas de soluções que acabaram por se transformar em propostas curriculares inovadoras para a maioria dos estados brasileiros.

No estado de Mato Grosso do Sul, do período de sua criação até a formulação da primeira proposta curricular em 1989, o que norteava o ensino eram as propostas de outros estados como São Paulo e Paraná, bem como orientações de educadores reconhecidos nacionalmente, veiculadas por meio das capacitações promovidas pelas agências de ensino do estado e, também, o livro didático, o qual constituiu-se como instrumento norteador do trabalho pedagógico, portador dos direcionamentos para o ensino de Literatura, como também das demais disciplinas.

Seja qual for a política educacional adotada, a utilização do livro didático tem sido considerada como ponto essencial para sua consolidação, representando um elo fundamental entre o estudante, a política educacional e o modelo pedagógico adotado.

As propostas curriculares selecionadas para análise neste capítulo, conforme já mencionado, são *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*, de 1989, *Diretrizes Curriculares*, de 1992, *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul*, de 2004, e *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio*, de 2008.

### 5.1.1 *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*

O documento *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*, publicado no Diário Oficial de Mato Grosso do Sul em 27 de dezembro de 1989, configurou-se como um currículo proposto pautado nas orientações da Lei nº 7.044/82, a qual almejava a uma cultura geral, que refletisse as contradições da realidade escolar, bem como a prática social do aluno de 2º grau, em oposição ao academicismo descontextualizado. Foi elaborado pela Secretaria de Estado de Educação, sob o comando do Secretário Dep. Valter Pereira e estabelecia, dentre outras providências, as Diretrizes Gerais do Núcleo Comum para o Ensino de 2º Grau, as quais deveriam nortear o processo de ensino-aprendizagem na Rede Estadual de Ensino a partir de 1990.

Na publicação do Diário Oficial<sup>37</sup>, a subdivisão dos temas abordados no documento adotou uma estrutura fixa, iniciando com uma “Apresentação” seguida de um “Anexo I”, em que se visualiza “a Proposta Curricular de Ensino de 2º Grau – Núcleo Comum”, segundo a qual, o núcleo comum compreende as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa, Matemática, Física, Biologia, Química, Geografia, História, OSPB, Educação Artística e Educação Física. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 18)

Seguindo a ordem das disciplinas apresentadas, após o subtítulo “Ensino de 2º Grau” segue “Disciplina: Língua Portuguesa”, tendo como item 1, “A importância da disciplina Língua Portuguesa no currículo”; no item 2, “Proposta de conteúdos”, no item 3, “Considerações”, 3.1, “Conteúdos propostos pela equipe dos docentes” para os três anos do 2º grau, no item 4, “Observação” e no item 5, “Bibliografia”. Na disciplina “Literatura Brasileira”, o item 1 apresenta “A importância da disciplina Literatura Brasileira no currículo”; no item 2, “Proposta de conteúdos”, no item 3, “sugestões para desenvolvimento dos conteúdos” no item 4, “Bibliografia”. Na disciplina “Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa”, no item 1, “A importância da Língua Estrangeira Moderna no currículo”, no item 2, “Tratamento metodológico”, no item 3, “Proposta de conteúdos”, no item 4, “Bibliografia”. As demais disciplinas apresentam “A importância da disciplina... no currículo”, também “Justificativa”, “Proposta de conteúdos” e “Bibliografia”. Ao final é apresentada a lista com os nomes dos coordenadores, professores e técnicos responsáveis pela elaboração do documento.

---

<sup>37</sup> O documento foi publicado posteriormente com encadernação em brochura e capa em cartolina, em formato 14 x 21 cm. (BERTOLETTI, 2011). No entanto, não tive acesso a essa versão da proposta.

Quanto à Literatura Brasileira, o documento apresenta um panorama bastante realista do ensino da disciplina nas escolas ao afirmar que esta: “[...] tem-se limitado a um enfadonho e desgastante desfilarmos de nomes, datas, características, escolas e obras, sem haver qualquer preocupação com a especificidade do discurso literário como tal.” (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p.21)

Tal constatação demonstra que o ensino de literatura foi ao longo da história submetido a um progressivo processo de aviltamento. Para que essa situação fosse revertida o texto propunha a centralidade do ensino em dois eixos principais:

[...] num primeiro momento, daremos atenção ao próprio discurso literário, procurando determinar qual é o seu estatuto próprio e, num segundo momento, procuraremos levar em conta o contexto de produção da obra, dado que nenhuma é fruto do acaso ou produto de um vazio, possuindo marcas muito particulares que nos cabe desvendar, do campo ideológico ao estético, quando será interessante trabalhar com o aluno, no sentido de que ele seja capaz de destrinchar os discursos implícitos na obra literária, que caracterizam sua origem, mantendo com ela uma relação de fruição crítica. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 21)

O documento critica o ensino de Literatura voltado para práticas alheias às especificidades do texto literário, sem considerar a arte literária, o “ludismo verbal”, sem buscar sua “organização especial”, o que acaba por comprometer a “finalidade do ensino de literatura”, pois “[...] não se ensina literatura para levar o aluno a escrever, a participar de debates, para se transformar em alguém crítico amanhã.” Isso condicionaria o ensino a aulas mecânicas, desinteressantes, presas ao pragmatismo, relegando a literatura a uma posição secundária, sem relevância e descontextualizada das práticas sociais.

A proposta de um ensino que resgatasse a interação dinâmica do aluno com o texto parte do fato de que a “[...] literatura não se fixa em normas, características de escolas e época”, (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p.22) uma vez que transporta as marcas da transgressão, carregada de tensão e ruptura, cabendo ao professor levar o aluno a perceber esta relação problemática.

Tendo tais pressupostos por base, o texto sugere a adoção de uma metodologia de ensino de literatura que não se fundamente no “[...] endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura”. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p.22)

O documento é portador das concepções de autores conceituados, a saber: Antonio Soares Amora, Carlos Drummond de Andrade, Manoel Bandeira, Alfredo Bosi, Marilena

Chauí, Mariza Bonazzi, Umberto Eco, Décio Pignatari, Marisa Lajolo, Nelly Novaes Coelho, Fausto Cunha, Regina Zilberman, Lucien Goldmann, Antonio Gramsci, Massaud Moises, José Paulo Paes e Nelson Werneck Sodré . Sendo também embasado pela proposta *Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2º grau*<sup>38</sup> – Literatura Brasileira, do estado do Paraná.

Também apresenta proposta de conteúdos distribuídos conforme o Quadro 6:

**QUADRO 6 - CONTEÚDOS DE LITERATURA SUGERIDOS PARA AS TRÊS SÉRIES DO 2º GRAU.**

Série	Conteúdos
1ª Série	1- Comunicação
	1.1- Conceito
	1.2- Elementos
	2- Linguagem
	2.1- Funções e Figuras
	2.2- Níveis
	3- Literatura
	3.1- Conceito
	3.2- Gêneros literários
	3.3- Prosa/verso/poema/poesia
	4- Estilos
	4.1- Individual e de época
	5- Trovadorismo
	6- Humanismo
	7- Classicismo
	8- Literatura Informativa
	9- Barroco no Brasil
	10- Arcadismo no Brasil
2ª Série	1- Romantismo
	2- Realismo/Naturalismo/ Parnasianismo
	3- Simbolismo
	4- Análise Literária
3ª Série	1- Pré-Modernismo
	2- Modernismo
	3- Pós-Modernismo
	4- Literatura Sul-mato-grossense

Fonte: (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 22-23)

O Quadro 6 demonstra que a carga maior de conteúdos encontra-se na 1ª série, e há, com exceção da “Literatura sul-mato-grossense” presente no final da 3ª série, o predomínio dos conteúdos legitimados pela tradição do ensino de literatura voltado para a historiografia literária.

No entanto, o documento apresenta ainda “sugestões para desenvolvimento dos conteúdos”, “[...] para que o ensino da disciplina se torne mais dinâmico”, os quais deveriam

<sup>38</sup> No final do ano de 1988, os professores de Língua Portuguesa receberam o documento *Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2º Grau* (CESG), produzido pelo professor Carlos Alberto Faraco. Esse documento apresentava uma concepção interacionista de língua/linguagem e de ensino, o texto e as práticas de leitura, escrita e oralidade como o centro do processo de interação de ensino/aprendizagem de LP, a avaliação contínua e cumulativa e o papel fundamental do professor no processo de ensino (ATHAYDE JÚNIOR, 2006).

ser adequados, conforme a resolução, ao “[...] nível psíquico-social do aluno, aos recursos metodológicos de que dispõe e ao contexto histórico atual”, proporcionando aos estudantes condições para que se tornem participantes do processo de transformação da sociedade brasileira. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 23)

Em princípio, é possível considerar que há um contraste entre a lista dos conteúdos propostos e o discurso do item “A importância da disciplina Literatura Brasileira no currículo”. Contudo, as noções atualizadas do ensino de Literatura ficam a cargo das sugestões para o desenvolvimento dos conteúdos, de forma que, apesar da extensa seleção perpetuar a tradição vigente em tal ensino, as sugestões para a abordagem dos temas rompe com as velhas fórmulas e garante modernidade e dinamismo ao ensino. Como se vê no Quadro 7:

**QUADRO 7 - SUGESTÕES PARA DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS**

Série		Temas/conteúdos	Sugestões para desenvolvimento dos temas
1ª série	1	Funções da Linguagem	As várias manifestações do discurso dependendo da situação dos interlocutores, de suas intenções, etc.
	2	O discurso narrativo, o discurso dissertativo, o discurso descritivo.	Caracterização dos discursos em obras literárias e de outras naturezas. O uso ideológico da língua. Estruturas e coesão textual
	3	Arte	Definição de arte. Abordagem feita através de vários pontos de vista. A arte como visão do mundo em transformação. Desmistificação da visão burguesa da arte. Arte culta, arte popular, arte de massa. Arte-ludismo, arte-combate, arte-cognição. Debate sobre artes atuais. Trabalhos artísticos elaborados pelo próprio aluno, como oportunidade de experimentar a noção de forma. A arte no Estado de Mato Grosso do Sul.
	4	Literatura	Tentativa de definição. Abordagens de visões diversas. A literatura Sul-mato-grossense.
	5	Gêneros Literários	A história dos gêneros. O sincretismo da literatura contemporânea. A discussão atual sobre a questão dos gêneros.
	5.1	Poesia	Tentativa de definição. Várias abordagens. Poesia épica e lírica. O épico contemporâneo. O lirismo no dia-a-dia. Poesia na música popular brasileira.
	5.2	Romance	Tentativa de definição. Várias abordagens. História do gênero. Um gênero da crise – o personagem da crise. A fragmentação da linguagem literária como reflexo da crise de identidade. O não-romance.

	5.3	Novela	Tentativa de definição. Várias abordagens. Relação entre folhetim e telenovela. A história em quadrinhos, os filmes de far-west.
	5.4	Conto	Tentativa de definição. Várias abordagens. Grandes contistas do século passado e da atualidade. Caracterização do conto contemporâneo. Conto e indústria cultural. O conto na comunicação de massa. O conto e a piada.
	5.5	Crônica	Tentativa de definição. Várias abordagens. A crônica na imprensa. Cronistas atuais. A crônica informativa e a lírica. A crônica no mundo das futilidades sociais.
	5.6	Teatro	Breve história do Teatro Brasileiro. Tendências do teatro contemporâneo. O texto dramático enquanto literatura. O espetáculo. O teatro no Mato Grosso do Sul.
	5.7	Fotografia	A história da fotografia. A imagem como ideologia. Fotografia e jornalismo. Fotografia e história. Fotografia e cotidiano. A fotografia e sua influência sobre as outras artes. O discurso fotográfico e o discurso verbal.
	5.8	Cinema	História do cinema. História do cinema brasileiro. O cinema na América Latina. A literatura no cinema – a questão das linguagens. A invasão do cinema americano. O cinema dentro do processo de neocolonização. Cinema e televisão. O cinema como espectador privilegiado da história.
	5.9	Literatura de Cordel	
2ª e 3ª séries	1	Literatura e “Best-sellers”	Caracterização e limites. O estético e o comercial. A resenha jornalística: análise ou promoção?
	2	Literatura e reportagem	O romance-reportagem. Temas: José Louzeiro e Aguinaldo Silva. Limites entre ficção e realidade, linguagem referencial e poética.
	3	A literatura e a mulher	A mulher como tema vista por homens. A mulher como autora – caracterizar: existe uma linguagem feminina? O amor do ponto de vista da mulher.
	4	Literatura e política	Quadro de repressão pós-64. O exílio de escritores e artistas. Os depoimentos. A literatura como denúncia e como História.
	5	A evasão, a metáfora	A palavra proibida e a busca de um substitutivo. As fábulas como metáfora de nossa realidade.



	6	O malandro na literatura	A questão do marginal/marginalizado – sua linguagem, sua visão de mundo, reverso de valores, a vida paralela.
	7	Poesia – literatura ou artes plásticas	A poesia concreta. A poesia – práxis. O poema-processo. O uso da voz – sonorização: jogral, baralho vocal. A linguagem da publicidade – “out-door” como nova proposta de texto. A desmistificação e a desintelectualização – a poesia como produto de massa, objeto de consumo.
	8	O negro na literatura.	Há uma estética negra? O negro: do Romantismo a contemporaneidade.
	9	A poesia marginal	Os anos 70 – raízes em Oswald de Andrade. A geração mimeógrafo. A reação contra a produção elitista das editoras. Os novos buscando espaço, voz e linguagem: a poesia não intelectual.
	10	O não-ser	Fernando Pessoa. Lúcio Cardoso A poesia como busca da identidade.
	11	A crise de identidade do Ocidente	Do geocentrismo a Freud. A ruptura da linguagem literária. As vanguardas e o irracionalismo – o caso da Europa no início do século – as repercussões na América Latina. O não à palavra e à forma. O mundo não é o que se diz: Picasso. As várias manifestações em crise. A Semana de Arte Moderna no Brasil.
	12	Literatura e “rock”	Estudo das letras. Painel de algumas linhas da música “pop”.
	13	Tropicalismo, desbunde, rebordosa	Os anos 60. A contra-cultura e a literatura.
	14	Literatura e religião	O misticismo na literatura.
	15	Literatura e Adolescência	O adolescente como personagem da busca. O adolescente como autor.
	16	A sátira	De Manuel Antônio de Almeida aos contemporâneos.
	17	O realismo-mágico	Raízes da tendência. A tendência no Brasil e na América Latina. Algumas repercussões no mundo.
	18	O menino na literatura brasileira	O menino como personagem na literatura contemporânea. Dimensão poética da narrativa e o imaginário. A infância: nem sempre um paraíso. Alguns traços da literatura infanto-juvenil.
	19	O anti-herói	O personagem macunaímico às voltas com o mundo. O anti-herói: metáfora da fragmentação e impossibilidade de unidade.
	20	Literatura e humor	O riso é máscara ou arma? O autodeboche e a crítica. O “cartoon” e a palavra.

Fonte: (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 23)

Conforme demonstrado no Quadro 7, os “temas” apresentados a título de sugestão, são desdobramentos dos conteúdos já mencionados no Quadro 6. Tal desdobramento ocorre pela expansão dos conteúdos, pela introdução de novos temas combinados a serem estudados, buscando ampliá-los, contextualizando os conteúdos básicos com outros conhecimentos. É o que ocorre, por exemplo, com o conteúdo “2-Linguagem” (1ª série) que ao ser combinado com o tema “Arte” poderia ser desdobrado em: “Definição de arte”; “Abordagem feita através de vários pontos de vista”; “A arte como visão do mundo em transformação”; “Desmistificação da visão burguesa da arte”; “Arte culta, arte popular, arte de massa”; “Arte-ludismo, arte-combate, arte-cognição”; “Debate sobre artes atuais”; “Trabalhos artísticos elaborados pelo próprio aluno, como oportunidade de experimentar a noção de forma”; “A arte no Estado de Mato Grosso do Sul”.

Percebe-se que o dinamismo proposto no documento fica por conta da variedade de temas, atuais e diversificados que, a partir daquele momento histórico, das proposições do contexto social e educacional foram entendidos como sendo da competência da disciplina Literatura, cujo ensino tradicional da historiografia literária, dos períodos, autores e obras já não condiziam com o ritmo acelerado dos novos tempos.

Esta forma de ensino de literatura proposta nas *Diretrizes Gerais* procurou romper com o paradigma até então vigente no ensino centrado na dimensão histórica do texto, pois propôs que o sentido da leitura literária só é entendido se o texto for integrado no tempo, considerando o diálogo que mantém com os outros textos que o precederam ou foram seus contemporâneos e na vinculação desses textos à realidade sociocultural da época. As sugestões apresentadas nessa proposta coincidem com muitas indicações veiculadas nas *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem de língua portuguesa*<sup>39</sup>, publicadas em 1986, as quais evidenciaram, num momento de redemocratização política do país, a necessidade de uma efetiva democratização do ensino, e, especialmente, do ensino de Língua Portuguesa. Propondo o reconhecimento das variedades linguísticas existentes, por meio de um ensino que não excluísse, mas valorizasse as diversas formas de comunicação, conscientizando sobre a necessidade da aquisição da língua culta como imprescindível ao alcance do saber e dos bens culturais, instrumento de participação na sociedade e na política.

---

<sup>39</sup> Em janeiro de 1986, a Comissão Nacional, instituída pelo Ministério da Educação, discutiu e estabeleceu as *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem de língua portuguesa*, dentre outras recomendações, que fosse empregada a denominação Língua Portuguesa ou Português para o idioma oficial e para a disciplina, propondo também que fosse um dos objetivos do ensino de 2º grau, “[...] o entendimento da obra literária como manifestação de determinada época cultural e sua vinculação intertextual a outras manifestações artísticas, literárias ou não.” (BRASIL, 1986, p. 16)

O documento, *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*, prevê o enfoque de uma nova dimensão para o ensino de literatura, a qual não se reduz à história de grandes nomes, dados biográficos, títulos das obras principais, datas de publicação, mas busca desmistificar a noção da Literatura como simples desencadear de fatos que se vinculam numa suposta linha de sucessão.

No entanto, as listas de conteúdos e de temas propostos apresentam um inevitável problema, são também reveladores do contraste entre a excessiva quantidade de assuntos e a insuficiência das aulas de Literatura.

### 5.1.2 *Diretrizes Curriculares*

A partir da avaliação, reformulação e “aperfeiçoamento” do documento *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau*, de 1989, foi produzida, em 1992, a proposta *Diretrizes Curriculares*, a qual, conforme a “Apresentação”, constitui-se como um material de apoio, com vistas a conferir maior grau de homogeneidade à prática docente, definindo linhas comuns de atuação para as escolas da Rede Estadual de Ensino. (MATO GROSSO DO SUL, 1992).

O exemplar analisado nesta pesquisa corresponde ao volume dois da série, destinado aos professores da 1ª a 4ª série, do 1º e 2º graus, contendo as diretrizes das quatro áreas do conhecimento: Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

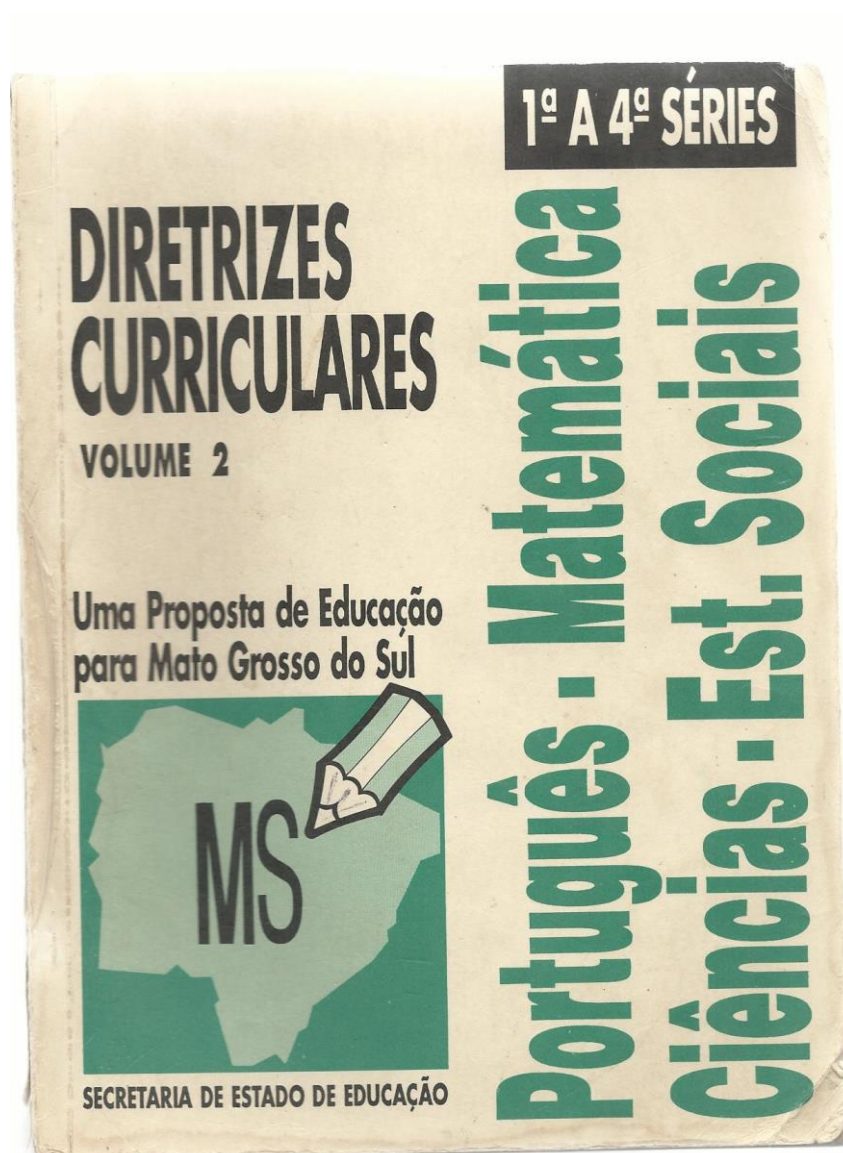
O documento tem formato 15,5 x 20,5 cm, encadernação em brochura com capa em cartolina plastificada, apresentando ao todo 132 páginas. A capa apresenta fundo branco, com os dizeres do lado esquerdo, em preto: “Diretrizes Curriculares”; Volume 2; “Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul”. Logo abaixo há um quadrado verde escuro, com o mapa de Mato Grosso do Sul em verde claro, sem subdivisões em municípios, tendo ao centro a sigla MS em preto e, no alto, à direita, um lápis nas cores branco e verde claro contornado de preto, apontando para o centro do mapa. Logo abaixo do quadrado está escrito Secretaria do Estado de Educação. Do lado direito, ao topo da capa, há um retângulo preto escrito em branco “1ª a 4ª séries”, logo abaixo, em grandes letras verdes, no formato paisagem, os nomes das disciplinas: “Português. Matemática. Ciências. Estudos Sociais”. (Figura 1)

Em seguida, há uma falsa folha de rosto apresentando os nomes das disciplinas ao centro, seguidos da indicação 1ª a 4ª série. No final da folha encontra-se o local e o ano: Campo Grande – MS 1992. A folha de rosto indica o nome do Estado e seu brasão e o nome do Governador, Vice-governador, Secretária de Educação, Secretária-Adjunta, Coordenador

Geral de Educação e Coordenadora Geral de apoio técnico-administrativo. Nas duas páginas seguintes há a apresentação da equipe da Secretaria de Educação responsável pela elaboração do documento. Na outra página encontra-se o “índice” que apresenta a subdivisão do documento por disciplinas.

Na página seguinte à “Apresentação”, apresentam-se as diretrizes curriculares para as disciplinas “Português, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” do 1º e 2º graus. Ocupando um total de 17 páginas (da 15 a 31), o documento apresenta-se subdividido em “1. Introdução”; “2. Alguns pressupostos”; “3. Para que ensinar/aprender Português”; “4. O que ensinar”; “4.1. Texto”; “4.2. Texto literário”; “5. Como ensinar”; “5.1. As atividades”; “5.2. As práticas”; “5.2.1. Prática de leitura de textos”; “5.2.2. Prática de produção de textos”; “5.2.3. Prática de análise linguística de textos”; “6. Avaliação” e “Bibliografia”.

**FIGURA 1** - Capa do documento *Diretrizes Curriculares*.



Logo na “Introdução” são proferidas críticas à implantação das diretrizes curriculares de 1989, por ter ocorrido sem que houvesse qualquer capacitação dos professores, o que foi, superado pela de 1992, segundo o documento, já que para sua reelaboração foram empreendidos programas de avaliação, por meio de questionário respondido por professores de toda Rede Estadual de Ensino, o qual apontou a necessidade de uma revisão das *Diretrizes Gerais* e sua reescrita. A nova proposta curricular define linhas comuns de atuação e apresenta reflexões e encaminhamentos a respeito do ensino das disciplinas nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul, sem, no entanto se ater a listas de conteúdos a serem seguidos, uma vez que “[...] não pretende esta Secretaria que elas se configurem como

‘camisas-de-força’, impedindo a criatividade do professor e o atendimento às peculiaridades de suas turmas ou de sua região” (MATO GROSSO DO SUL, 1992, n. p.)

Conforme o documento, no que se refere ao ensino de Português, não se trata de algo experimental uma vez que vinha sendo vivenciado por professores e alunos em outros estados brasileiros e também tinha como fundamentação as orientações estabelecidas no documento *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*, publicado em 1986. Embora sejam citadas as propostas de outros estados e também o documento de 1986, eles não são citados nas referências, mas mencionados de modo superficial em nota explicativa de rodapé, em complemento à informação seguinte:

Vale lembrar, ainda, que a proposta para o ensino de Português que estamos apresentando vem sendo vivenciada por professores e alunos do nosso estado assim como de outros estados brasileiros<sup>1</sup>, revelando não se tratar de uma “experiência”, mas de uma opção conseqüente no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas relativos ao ensino dessa disciplina.

1. Em Aracaju, desde 1981; em Campinas, desde 1983; na região oeste do Paraná, desde 1982; no Mato Grosso do Sul, desde 1987. As Propostas Curriculares do DEPLAN/SP, 1984 e CENP/SE/SP, 1987, bem como a de Minas Gerais, estão fundamentadas também nessa linha de abordagem. Entre 1985 e 1986, durante a gestão do Ministro Marco Maciel, essa proposta foi incorporada ao documento “Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa” pela Comissão Nacional que discutiu e estabeleceu essas diretrizes. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p.16)

A proposta expressa as tendências fixadas nos documentos oficiais publicados no estado de São Paulo ao longo da década de 1980, que preconizavam o abandono das listas de conteúdos, das longas classificações de autores e obras e da abordagem do ensino de Literatura pelo viés historicista, devendo privilegiar a leitura do texto literário concomitante ao estudo da história literária e enfatiza que o estudo da literatura “[...] não se confunde com decorar nomes de autores, obras principais e estilos de época ou escolas literárias. Estudar literatura é produzir significados com base na leitura de textos que são considerados literários, na sua configuração textual.” (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 21)

A respeito do texto literário, a proposta aponta que ele não deve ser o único tipo de texto a ser abordado em sala de aula, no entanto deve-se considerar que é prioritariamente na área de Português, Língua Portuguesa e Literatura que o texto literário deve ser oferecido aos alunos, como “oficialmente” tem sido apresentado. Sendo necessário refletir sobre seu significado, a começar pelas questões:

Por que tal texto é considerado “literário”, “obra de arte”, “clássico da literatura”? Quem o produziu? Quando? Onde? O que já se escreveu sobre esse texto? Que outros textos do mesmo autor ou da mesma época podem estar dialogando com esse texto? Como se constituiu esse texto? O que podemos ler nesse texto? Estas e tantas outras perguntas geradas pela leitura do texto literário demandam respostas que encaminham o leitor a entender que literatura não é um conceito prévio mas depende das condições de produção, circulação, recepção e utilização de um **texto** considerado **literário**. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 21, grifos do autor).

A proposta reafirma que a leitura do texto literário faz emergir as reflexões sobre seu efeito estético, não bastando, portanto, transmitir aos alunos os princípios da teoria literária, ou da historiografia, pois, somente por meio da experiência com o texto, é possível construir de forma significativa, um saber sobre a literatura, “[...] sobre a arte e sua relação com a satisfação das necessidades de fantasia e fruição da arte pelos sujeitos históricos e sociais.” (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 21).

As *Diretrizes Curriculares*, no entanto, propõem uma abordagem da literatura circunscrita ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, segundo Bertolotti (2011, p. 61), a proposta curricular apresenta “[...] como objetivos para o ensino de Português os de vivenciar e refletir sobre os usos da língua, baseado no trabalho com diversos textos, o literário em sua especificidade, inclusive.”

### **5.1.3 Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul**

Publicado em 2004, o *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul* “[...] trata da sistematização de um currículo de qualidade social para a rede estadual de ensino, representando um avanço nas políticas públicas para a educação.” Abordando as temáticas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, o documento contempla uma orientação teórica, embasada na história da luta dos homens na sociedade. (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 7)

O volume analisado apresenta encadernação em brochura e capa em cartolina plastificada, no formato 15,5 x 21 cm, e tem o total de 511 páginas. A capa conta com um fundo bege, com uma faixa larga em azul celeste na vertical do lado esquerdo, no alto sobre o bege, em letras pretas os dizeres “Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul”, logo abaixo, em letras menores “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Bem centralizada encontra-se uma montagem com três fotografias, sendo uma grande sobre duas pequenas. Na foto maior é possível visualizar uma cena de teatro com cinco personagens jovens num cenário de floresta, na foto menor, à esquerda, há uma exposição de obras de arte

em telas enfileiradas ao chão, desenhos e quadros em cartolina e sulfite, feitos provavelmente por alunos, em tamanhos variados na parede. Na foto à direita, há jovens reunidos observando cartazes ou quadros em cavaletes, num pátio amplo, com uma faixa ao fundo na qual pode ser lida a frase “Ontem, Hoje e Sempre Mato Grosso do Sul”. Ao final da capa encontra-se um símbolo da Secretaria de Educação, com um retângulo composto por um mosaico de oito quadrinhos com pequenos desenhos coloridos e logo abaixo vem escrito em azul “Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul”, e num minúsculo retângulo verde “Construindo a Cidadania na Escola”. (Figura 2)



**FIGURA 2** - Capa do *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul*



Na quarta capa, na faixa branca à esquerda, aparece o mesmo símbolo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, com o *slogan* “Construindo a Cidadania na Escola”, logo abaixo o símbolo do “Governo Popular de Mato Grosso do Sul” e, em seguida, as siglas MEC/BID; na faixa larga em azul constam os dizeres:

Os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio nas áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias estão fundamentados na Ciência da História, o que merece atenção e muito estudo por parte de todos profissionais da educação, bem como de todos aqueles preocupados com a produção do saber, pois, esta proposta propicia o acesso ao conhecimento da história da luta dos homens no interior da sociedade. (MATO GROSSO DO SUL, 2004)

Na parte interna da capa encontram-se na primeira coluna, o brasão do estado, o símbolo da Secretaria de Educação, os nomes do governador, do Secretário de Educação, da Coordenadora de Serviços de Apoio ao gabinete, do Superintendente de Políticas de Educação, da Coordenadora de Educação Básica e de Educação Profissional, do Coordenador de Políticas Específicas em Educação, do Coordenador de Gestão Escolar, da Coordenadora de Normatização das Políticas Educacionais, da Superintendente de Planejamento e Apoio à Educação, da Coordenadora de Desenvolvimento Pedagógico, do Coordenador de Programas e Projetos, do Coordenador de Rede Física, do Superintendente de Administração e Finanças, do Coordenador de Administração e Finanças e da Coordenadora de Recursos Humanos. Na outra coluna, estão os nomes dos Técnicos Pedagógicos de Ensino Médio COEBEP/SUPED/SED. Logo abaixo, há um retângulo em cinza com as *palavras Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul – Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias* e os nomes dos responsáveis pela consultoria, elaboração e revisão.

Na primeira folha, encontra-se no alto o título do documento *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul. Área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. Na folha de rosto, no alto, vem o mesmo título do documento; ao meio da página, a data: 2004; ao final, “Governo do Estado de Mato Grosso do Sul” e o símbolo da Secretaria de Educação. Na página seguinte, há uma citação de Gilberto Luiz Alves<sup>40</sup> e na outra página a “Apresentação” assinada pelo Prof. Hélio de Lima, Secretário de Estado de Educação.

O Sumário consta de “Apresentação”, “Carta ao Professor”, “Textos de Fundamentação Teórica”: “A Natureza da linguagem e o Código Vigente”, “A Linguagem

---

<sup>40</sup> Gilberto Luiz Alves possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1969), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1981), doutorado (1991) e estudos de pós-doutorado em Educação (1998) pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1973-1998), desenvolveu atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de Educação, especialmente em História da Educação. Vem realizando pesquisas sobre escola pública moderna no Brasil e organização do trabalho didático. Desde 2008 é professor pesquisador da Universidade Anhanguera-Uniderp e estuda os impactos culturais e ambientais decorrentes de propostas de desenvolvimento regional formuladas por órgãos governamentais, não governamentais e movimentos sociais. Informações disponíveis em <<http://lattes.cnpq.br/0346629830466627>>.

Corporal no Âmbito do Ensino Médio”, “Tema A - O mundo Antigo”, “Unidade Temática I – A Civilização Grega”, “Unidade Temática II – A Civilização Romana”, “Tema B – A Europa Medieval”, “Unidade Temática I – O Mundo Feudal”, “Unidade Temática II – A Transição para a Modernidade”, “Tema C – A Modernidade”, “Unidade Temática I – O Desenvolvimento da Modernidade”, “Unidade Temática II – A Era dos Monopólios e a Crise da Modernidade”, “Elementos para a Avaliação do Fazer Pedagógico”, “Avaliação na Área de Linguagens”, “Devolutiva Social” e “Procedimentos Complementares para Língua Inglesa”.

A forma de organização do referencial é a mesma para os três volumes, sendo que há uma discussão inicial apresentada como “Texto de fundamentação teórica”, na qual cada um dos elaboradores das disciplinas que compõem a área do conhecimento comenta sobre os pressupostos que orientam a abordagem e seleção do conteúdo.

**QUADRO 8 - TEXTOS DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, AUTORES E DISCIPLINAS CORRESPONDENTES.**

Sumário	Texto	Autor	Disciplina
Apresentação		Hélio de Lima	
Carta ao Professor		Ana Arguelho	
Textos de Fundamentação Teórica	A Natureza da linguagem e o Código Vigente	Ana Arguelho	Língua Portuguesa
	A Linguagem Corporal no Âmbito do Ensino Médio	Jânio Costa	Educação Física
	Língua inglesa no currículo do ensino médio	Elisa S. Tiago	Língua Estrangeira
	O ensino de artes no nível médio	Richard Perassi	Artes
	Literatura e história: uma relação possível	Daniel Abraão	Literatura
	Informática para além da função de recurso didático	Ricardo Leite de Albuquerque	Informática

(MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 90)

Conforme o Quadro 8, a Área de “Linguagens, Códigos e suas tecnologias” apresenta um texto referente à Língua Portuguesa (e Literatura), um texto referente à Educação Corporal (Educação Física), à Língua Estrangeira, a Artes, à Literatura e outro sobre Informática. Em seguida, são apresentados os Temas e Unidades Temáticas, que vão desde a Antiguidade até a Contemporaneidade.

Cada Tema se subdivide em duas Unidades Temáticas e em cada uma delas são abordadas as disciplinas que formam a área do conhecimento, sendo “Língua Inglesa”, “Linguagem Corporal”, “Artes”, e, sempre juntas, “Literatura e Língua Portuguesa”. Em seguida, o Referencial expõe as sugestões de “Procedimentos metodológicos” para

“Aquisição de linguagens”, “Iniciação à pesquisa e produção de texto” e, por fim, “Textos fundamentais”, que estão na bibliografia apresentada ao final de todas as Unidades Temáticas.

A construção do currículo por unidades temáticas visava a facilitar a “[...] superação dos limites dados pela especialização do conhecimento, que, no âmbito da escola, se expressam na segmentação disciplinar.” (MATO GROSSO DO SUL, 2002, p. 27)

Em relação à distribuição dos conteúdos no decorrer do ensino médio, a sugestão é que as Unidades Temáticas correspondentes ao Mundo Antigo, Grécia e Roma sejam abordadas no 1º semestre do 1º ano; a Unidade que trata do Mundo Medieval e da transição para a Modernidade ocupe o 2º semestre do primeiro ano, restando a Modernidade para os dois últimos anos, podendo ser ensinada no 2º ano a Unidade Temática que trata do desenvolvimento da sociedade burguesa até o século XIX e, no 3º ano, os conteúdos pertinente ao século XX. (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p.13)

A organização em períodos históricos, dispostos de forma cronológica, é entendida como recurso metodológico que pretende “[...] evidenciar, ao longo do ensino médio, a natureza histórica das sociedades, seu desenvolvimento, seu ocaso e a tarefa humana de sua construção”. (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 13)

Em cada Unidade Temática enfocou-se o conteúdo adequado entendido como o conhecimento produzido por homens do período a que se está remetendo. Assim, o “Tema A - O mundo Antigo”, “Unidade Temática I – A Civilização Grega” deveria ser apresentado aos alunos na disciplina de Literatura por meio dos poemas épicos “Ilíada” e “Odisséia” de Homero. Já o poema “Divina Comédia” de Dante Alighieri, o teatro de Gil Vicente e as novelas de Bocaccio, por exemplo, deveriam ser abordados na Unidade Temática I - O mundo feudal do “Tema B – A Europa Medieval”.

Dentro dos “Procedimentos metodológicos” evidencia-se a predileção pela literatura, tanto no item “Aquisição de linguagens”, como na “Iniciação à pesquisa e produção de texto”, aparecendo também com maior frequência em meio aos textos indicados na bibliografia intitulada “textos fundamentais”.

Recomenda-se assim que para a aquisição da linguagem e produção de texto se inicie a Unidade Temática I – O Mundo Feudal, do Tema B: em Literatura e Língua Portuguesa, com a leitura dos textos “As Aventuras da inteligência” e “A literatura na Idade Média”, nos quais foram discutidas “[...] as grandes contribuições à cultura, oferecidas pela civilização medieval: as universidades; a filosofia; os gostos estéticos na construção das catedrais, na pintura e na música.” É sugerido que se faça, após a leitura, um amplo debate, em sala, sobre

“[...] como ocorreu a explosão cultural e a difusão da educação nos primeiros tempos da Idade Média.” (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 135)

A junção da Literatura e da Língua Portuguesa é enfatizada desde o início do Referencial, conforme o texto “A Natureza da linguagem e o Código Vigente”, que apresenta o posicionamento da autora, Ana Aparecida Arguelho de Souza<sup>41</sup>, por vezes referindo-se às duas, como sendo indissolúveis, uma vez que “[...] a chave para o aluno do ensino médio, não para se tornar um escritor, mas um cidadão, é manejar de forma competente o código linguístico de seu país, tal como ele está substanciado nos grandes textos da sua literatura.” (SOUZA apud MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 24)

A Fundamentação Teórica constitui-se de textos literários portadores do pensamento da “Ciência da história”, conforme o posicionamento da professora Ana Arguello, responsável pela consultoria contratada para elaborar a parte pedagógica do Referencial.

A utilização do termo “ciência da história” para denominar a teoria de Karl Marx produz discussões entre os estudiosos do pensador alemão. Assim, a unicidade em torno da utilização da ciência da história pelos elaboradores da proposta referencial não foi, ocasional, mas manifesta a intenção dos pesquisadores em se posicionar em uma linha de interpretação da teoria que parece remontar diretamente à obra *Ideologia Alemã*.

Na “Carta ao Professor”, a professora Ana Arguelho indica que:

Diferentemente dos propósitos do PCN para o ensino de linguagens no currículo, esta proposta coloca-se além das competências e habilidades exigidas dos alunos. [...] o seu propósito é sugerir a mudança necessária na organização do trabalho didático e na tecnologia que serve à educação escolar, de modo a criar as condições materiais para acessar aos alunos o conhecimento acumulado pelos homens ao longo da história, como instrumento de luta e desvelamento de contradições sociais. Para isso, além de um método de ensino que permite, efetivamente, um salto qualitativo na *práxis* dos alunos e professores, recorreu-se a uma literatura clássica, à linguagem fílmica, musical, às artes visuais, enfim a toda uma produção estética que remete a uma consciência sobre o ser humano e suas possibilidades de superar velhas práticas sociais. (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 12)

A autora da “Carta ao professor” esclarece ainda que o fato de o Referencial constar de “[...] uma parte de Fundamentação Teórica seguida de Unidades Temáticas, cujo fio

---

<sup>41</sup> Ana Aparecida Arguello de Souza possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras Dom Aquino (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1994) e doutorado em Letras - UNESP - campus Assis (2003). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Tem experiência e atua nas áreas de Educação e Letras, com ênfase em História da Educação, Teorias da Literatura e Literatura Brasileira. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4773537T7>

condutor é a trajetória dos homens na construção das civilizações ocidentais”, não se deu aleatoriamente, mas:

[...] é produto de escolha metodológica que intenta evidenciar, ao longo do ensino médio, a natureza histórica das sociedades, seu desenvolvimento, seu ocaso e a tarefa humana de sua construção, para que, compreendendo a grandeza desse propósito, possam, também, alunos e professores da escola pública, neste momento, tomar nas mãos essa responsabilidade, que é a do cidadão: imprimir na história dos homens sua própria marca, contribuindo para a construção de uma nova prática social, de caráter transformador. (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 12)

Assim, no texto “A natureza da linguagem e o código vigente”, Arguelho (apud MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 15) situa a linguagem enquanto objeto, fundamentada por uma proposta humanista, isto é, “[...] que busca apreender, nos fundamentos da linguagem, o seu criador, os compromissos sociais que o animam, suas lutas, utopias e paixões e, assim, as intenções que demandam a sua criação.” Nesse viés, para a autora, dentre algumas ideias a serem consideradas:

A primeira é ter presente que a tarefa da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tem como pressuposto a superação do ensino metalingüístico. Deve, assim, pautar-se no resgate de duas práticas relegadas a um segundo plano, nas disciplinas escolares: a leitura e a produção de textos. Entretanto, esbarra-se nas dificuldades do aluno com a leitura de obras significativas, ao se constatar que sua prática de leitor limita-se ao livro didático e, quando muito, a revistas e jornais. E esbarra-se, igualmente, nas dificuldades do aluno em produzir um texto articulado, coerente e lógico.

Esses problemas, que atravessam o cotidiano escolar, podem ser explicados com bases em razões mais profundas do que apenas o envolvimento dos alunos com a linguagem fragmentada, aligeirada e imagética com que trabalha a mídia, ou com uma possível herança da repressão militar no país, ou, ainda, pela falta de acesso aos livros, de que padecem os alunos da escola pública. (ARGUELHO apud MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 15)

A autora faz uma crítica à literatura poética do século XX, caracterizada pela fragmentação, e ao sistema que privilegia o estudo de correntes estéticas particulares, o que para ela é consequência do momento histórico marcado pela desintegração, pela divisão do trabalho e também do conhecimento. Tal desintegração é refletida na problemática da leitura e da produção de texto, já que o desinteresse do aluno pela leitura deve-se à sua dificuldade de compreender o mundo a ser extraído do texto, conforme a autora.

Porém, é a lógica do pensamento e, mais, a lógica da própria sociedade, que será recuperada pelo aluno ao compreender o que está além das suas singularidades e particularidades e se reconhecer, como homem, na leitura de grandes textos. [...] Nesse sentido, é que se atribui importância fundamental à prática da leitura dos

clássicos em sala de aula, como obras que contribuirão para a recuperação da lógica do pensamento. . (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 23)

Importante esclarecer que a noção de “grandes textos” e “clássicos”, utilizada pela autora diz respeito àqueles considerados, conforme Alves (1999): “[...] Clássicos são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política, etc., que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes do conhecimento.” (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 23)

Os referenciais objetivaram apontar diretrizes para o currículo do ensino médio, sugerindo textos para a fundamentação dos professores e para utilização em sala de aula, assim como esboçar uma metodologia de ensino adequada aos conteúdos. Em tais diretrizes e na abordagem dos conteúdos sugeridos, os docentes foram motivados a buscar novos recursos capazes de superar o “[...] modelo anacrônico de escola e de seus instrumentos de trabalho, o livro didático, o quadro negro, o apagador e o giz, [...]”. Para tanto, sugere-se a instauração do hábito de leitura dos clássicos da literatura, a utilização de procedimentos e recursos variados, como, filmes, representação cênica, músicas, artes plásticas, bem como, a utilização da informática e da mídia falada e escrita. (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 23)

O *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul* foi publicado em 2006, com nova capa e distribuído amplamente nas escolas da Rede Estadual de Ensino. A nova edição apresenta uma versão um pouco menor: seu formato foi reduzido de 21 x 15,5 para 19,5 x 13,5 e diminuídos os tamanhos das fontes, contudo, o número das páginas dos capítulos no sumário e o conteúdo das páginas são correspondentes nas duas edições. Na capa e quarta capa da 2ª edição, predominam imagens de célebres pensadores, filósofos e cientistas como Albert Einstein, Francis Bacon, Voltaire, Karl Marx, e também figuram obras como o “Homem Vitruviano” de Leonardo Da Vinci e “O Pensador” de Auguste Rodin, sobrepostas em um fundo azul, composto por manuscritos, partituras, desenhos de invenções do Iluminismo e mapas. Na capa aparece acima, centralizado, o título *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul*, na parte de baixo, a inscrição Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, logo abaixo, a sigla SED sobre o nome Secretaria de Estado de Educação. Na quarta capa constam os mesmos dizeres da primeira edição, já mencionados, e, abaixo, alinhados estão a sigla SED, o símbolo colorido do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, o nome Ministério da Educação e também em letras coloridas, o *slogan* do Governo Federal, “Brasil um País de Todos”. (Figuras 3 e 4)

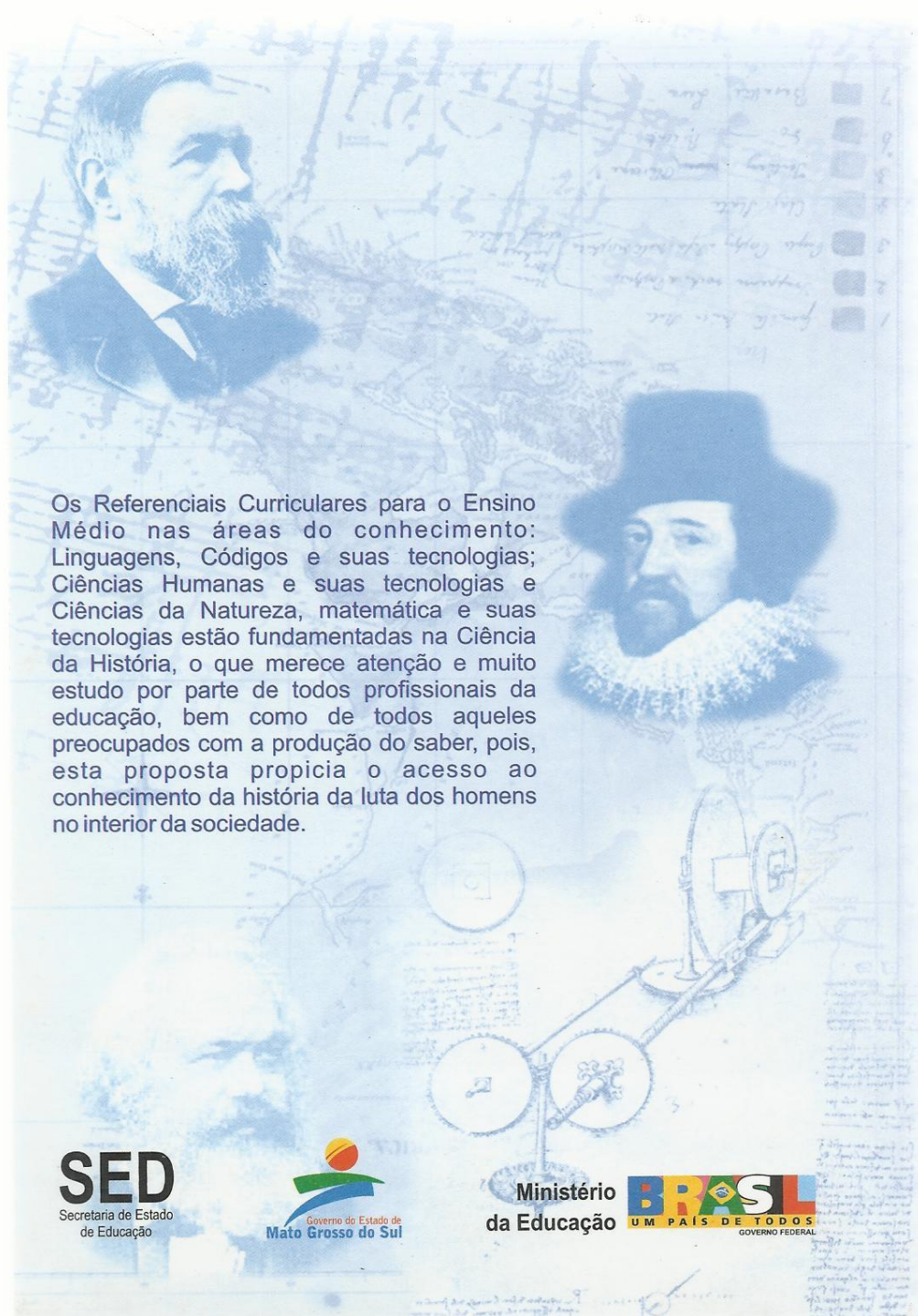


**FIGURA 3** - Capa do *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul* publicado em 2006.





**FIGURA 4** - Quarta capa do *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul* publicado em 2006.



Além da mudança da capa, outro aspecto que diferencia a segunda edição da primeira é a ausência, na edição de 2006, do “Anexo de Arte”, organizado por Richard Perassi Luiz de

Souza, que ocupou as páginas 323 a 510 na primeira edição do referencial, e que em 2006 foi publicado separadamente com o título *Roteiro Didático de Arte* e distribuído aos professores na capacitação já mencionada.

#### **5.1.4 Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio**

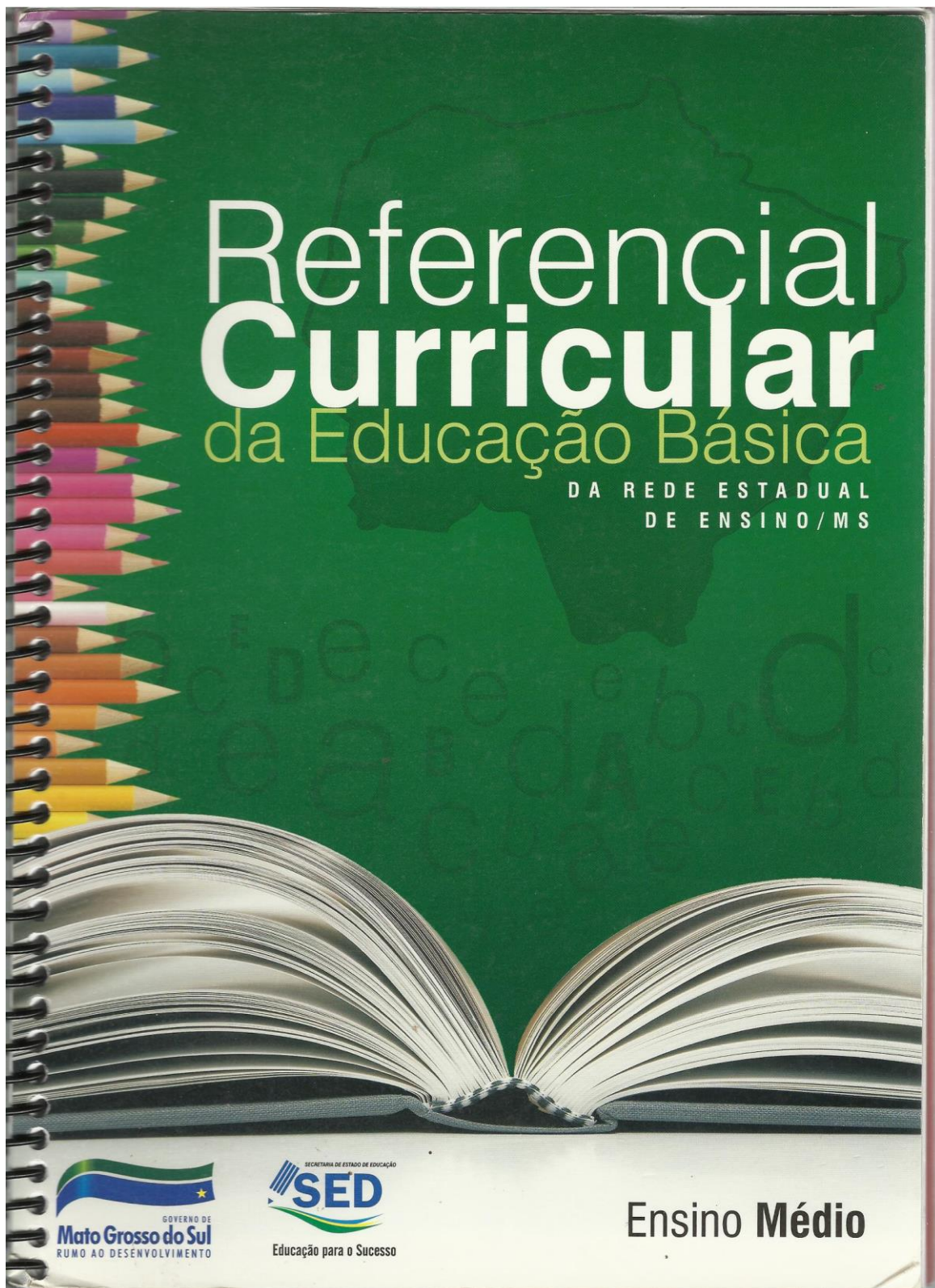
O *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio*<sup>42</sup> apresenta encadernação em espiral, capa em cartolina plastificada no formato 20,5 x 29,5 cm, possui fundo na cor verde escuro com título no alto, centralizado, tendo em segundo plano um mapa do estado de Mato Grosso do Sul em um tom de verde mais escuro, assim como algumas letras dispostas aleatoriamente, sendo: a,b,c,d,e, em minúsculas, abaixo do mapa; à esquerda, “saindo” da espiral, há uma fileira de lápis de cores e de tamanhos variados que apontam para o centro da capa; abaixo das letras soltas, há um livro aberto em posição horizontal e, no rodapé, localizado abaixo do livro, há uma faixa branca com as informações, da esquerda para a direita: “Governo de Mato Grosso do Sul/Rumo ao desenvolvimento”; “Secretaria de Estado de Educação/Educação para o Sucesso”; “Ensino Médio”. (Figura 5)

---

<sup>42</sup> Apesar de não apresentar data de publicação, o documento foi lançado em 2008, como pode ser confirmado no texto “Aos educadores”, publicado no *Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio*, de 2012, onde se lê: “O Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado de Educação, promoveu no ano de 2007 a elaboração do Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – ensino fundamental e ensino médio – disponibilizado às unidades escolares a partir do ano de 2008.” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, n.p.)

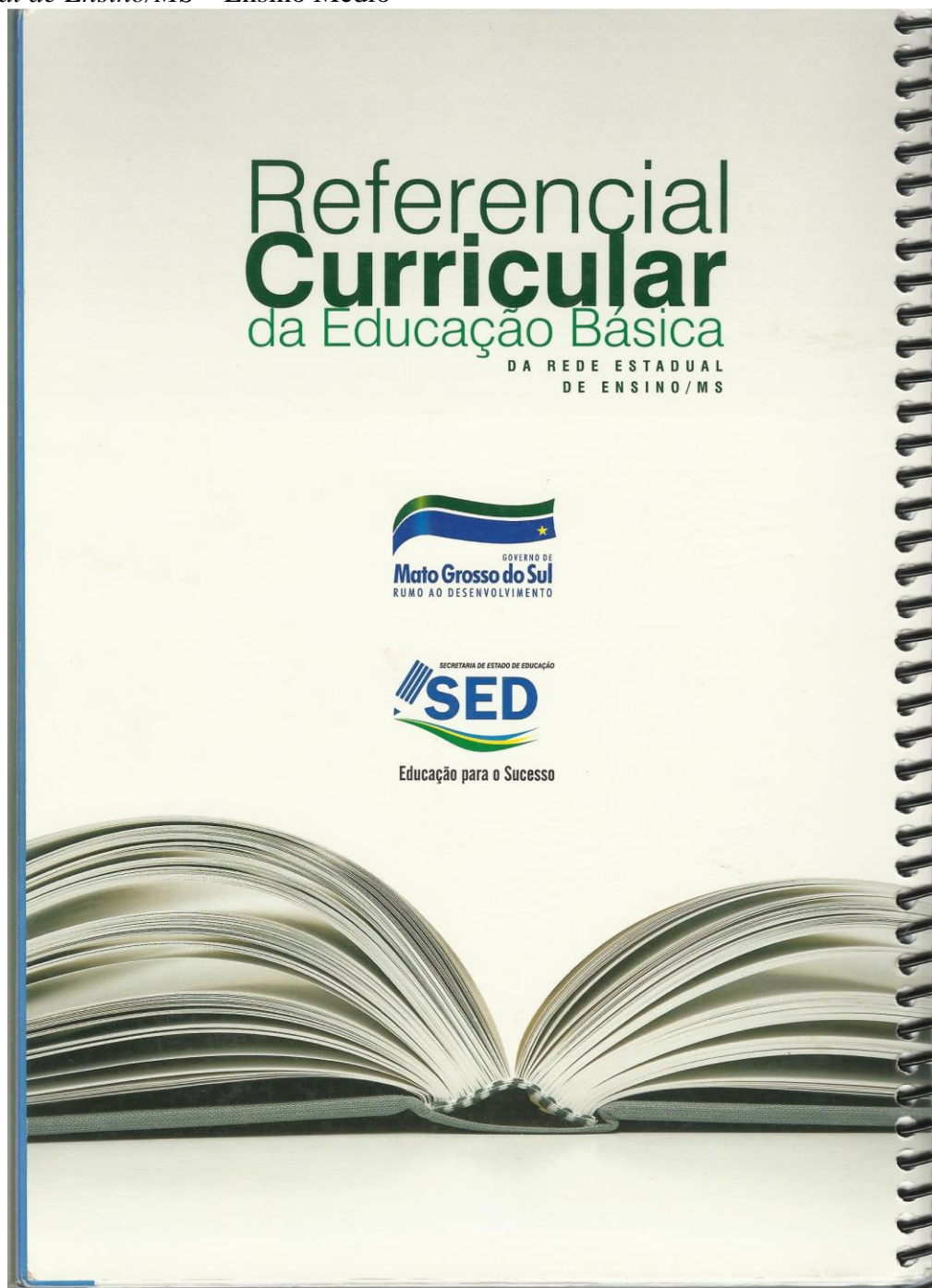


**FIGURA 5** - Capa do *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS* – Ensino Médio



A quarta capa, em cima e centralizado, reproduz o título do documento, o logotipo do governo do estado e da Secretaria de Educação com o *slogan* “Educação para o Sucesso” e traz, também, o livro aberto, nessa ordem, de cima para baixo, tudo sobre um fundo branco. (Figura 6)

**FIGURA 6** - Quarta capa do *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio*



As folhas de falso rosto e de rosto trazem os nomes das pessoas que ocupam cargos relativos ao governo do estado, à Secretaria de Educação, à Superintendência de Políticas de Educação e à Coordenadoria de Educação Básica e à equipe de coordenação da proposta.

Na sequência, há uma “Apresentação” assinada pela Secretária de Estado de Educação e no verso da folha há um texto intitulado “Caro Educador”, assinado pela Gestora do Ensino Médio, Coordenadora de Educação Básica, Coordenadora de Educação Profissional e Superintendente de Políticas Educacionais.

Após, há o índice e o item “Considerações iniciais – Estabelecendo um diálogo com os educadores”; é um texto que se estende da página 9 a 25 abordando temas fundamentais para o modelo de educação proposta em conformidade com as determinações nacionais, como o processo de aprendizagem, as finalidades do ensino médio, os desafios assumidos pela Rede Pública de Ensino de MS por uma educação de qualidade e a organização do trabalho nos eixos: sensibilidade, igualdade e identidade. Além desses há outros temas discutidos nos subitens, a saber: “Operacionalização do ensino médio no estado de Mato Grosso do Sul”, “Competência e habilidades”, “Áreas do conhecimento”, “Realização de projetos: uma forma de solidificar conhecimentos”, “As diferentes linguagens”, “Tecnologias na Educação”, “Diversidade”, “Interdisciplinaridade e contextualização”, “Educação e ensino para o trânsito”, “Avaliação”, “Considerações finais” e “Referências”.

As disciplinas com seus respectivos conteúdos estão agrupadas por áreas de conhecimento e caracterizadas por cores diferentes nas margens. A Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias reúne as disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física e Artes; na Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, encontram-se as disciplinas: Matemática, Biologia, Física e Química e na Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, estão as disciplinas: Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Ao início de cada área, há uma página que trata das “Competências da Área”, e cada disciplina apresenta inicialmente as “Habilidades e Competências”. Após, segue a relação dos conteúdos separados por ano escolar sendo cada ano subdividido em quatro bimestres e, por fim, as referências bibliográficas da disciplina.

No que se refere à Literatura, a começar pelas “Competências e Habilidades”, o documento propõe:

- Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competências
- Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais

- Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica
- Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional
- Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas
- Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 41)

O documento concentra-se na relação da literatura com a linguagem, como ocorre com as demais disciplinas da Área, propondo um ensino da disciplina que valorize as diversas formas de interação, de comunicação e de aprendizagem, uma vez que, conforme a proposta, a escola é um espaço de constituição de relações sociais e o ensino de literatura deve permitir tais relações ao mesmo tempo em que possibilite ao estudante compreender a importância da valorização do patrimônio cultural, das diferentes manifestações culturais como fator de integração, respeitando a diversidade de expressões e de visões de mundo.

Relevante observar que quando se propõe que o ensino de Literatura deva permitir ao aluno analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais, usufruir dos bens culturais, identificar a motivação social dos produtos culturais... (por que, para que), há claramente a contribuição das *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa*, de 1986, que suscitaram todas essas questões há mais de vinte anos, ratificando a importância desse documento na construção histórica do ensino de Literatura (e ainda mais no de Língua Portuguesa), na confirmação e concretização, pelo menos teoricamente, do que foi discutido e proposto naquele momento.

Por último, o estudante de Literatura precisa desenvolver habilidades e competências para o entendimento, a análise crítica e o uso das tecnologias de informação, conforme proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, de 1999, que apontava para a preocupação do papel da escola na sociedade tecnológica.

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isso ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. (BRASIL, 1999, p. 23)

Dessa forma, escola e sociedade deveriam estar unidas por interesses comuns, a expansão da economia ajustada ao conhecimento e ao desenvolvimento humano pleno. No entanto, tal expansão econômica e tecnológica não deve, segundo o documento, negligenciar



a formação humana, pautada na solidariedade, na tolerância, no exercício da cidadania e no respeito ao próximo. Nesse sentido, as linguagens e a literatura devem contribuir para a prática de um ensino contextualizado que aproxime e integre promovendo o resgate das práticas humanistas, tão necessárias para a constituição de significados e conhecimentos como também para a formação da identidade do estudante.

Comparativamente aos eixos balizadores presentes no *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul*, de 2004, que eram: formação Científico-Cultural, formação Político-Econômica e formação Tecnológica, há que se observar significativas mudanças de paradigmas.

Na concepção anterior postulava-se que os princípios e valores humanos e sociais, bem como a superação do senso comum, seriam alcançados por meio da aquisição do conhecimento “científico-cultural”, já no *O Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio de 2008*, caberia ao eixo da “sensibilidade” enfatizar a percepção das variações comportamentais, a criatividade e a disciplina, desenvolvendo a construção e consolidação da identidade afirmativa do estudante, sua autonomia consciente e seu desenvolvimento solidário com o meio social, considerando as diferenças culturais. É possível identificar no eixo da “sensibilidade” as bases necessárias para o desenvolvimento de competências e habilidades da área de linguagem, códigos e suas tecnologias:

A constituição de conhecimentos e valores indispensável à vida cidadã, a aprendizagem que propicia a resolução de problemas que se apresentam no cotidiano do aluno, promove a aquisição de domínios de ordem cognitivo e linguístico possibilitando a representação espacial, temporal e gráfica, bem como diferentes formas de comunicação. Esses domínios aliados à capacidade estética permitem realizar a leitura escrita e a produção de texto mais aprimorada, ampliando tais habilidades às diferentes áreas do saber. É necessário destacar que o desenvolvimento intelectual deve ser simultâneo ao desenvolvimento das capacidades físicas, onde o corpo é um meio de expressão nas diferentes atividades tanto de trabalho como de lazer. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 9)

O eixo da “formação Político-Econômica” do referencial de 2004, busca proporcionar o acesso aos fundamentos históricos capazes de propiciar ao educando o entendimento referente às relações de produção, distribuição e acumulação de bens materiais e espirituais e levá-lo a desenvolver posicionamento crítico diante das situações sociais. No eixo da “igualdade”, há a preocupação com os direitos humanos e o exercício da cidadania, promovendo no âmbito da cultura escolar discussões que provoquem o compromisso dos

sujeitos nas decisões da sociedade em favor de um ideário de igualdade que se concretize cada vez mais.

Por fim, o eixo da “formação tecnológica” inclui os conhecimentos condizentes com os avanços tecnológicos concebidos como instrumentos auxiliares das atividades humanas, em especial as que se relacionam ao trabalho com o meio ambiente e sua preservação. No eixo da “identidade” propõe-se uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, “[...] comprometidas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o aprender a ser, objetivo máximo da ação que educa, dessa forma, promove a autonomia dos alunos [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p.10)

Os eixos apresentados como referenciais para a formação e o desenvolvimento da cidadania dos alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul pretendem promover discussões no âmbito escolar para que a apropriação dos conceitos ora apresentados transformem os conteúdos dos diferentes campos de saber, aprendidos ao longo da Educação Básica, sejam transformados em conteúdos significativos, fruto da reflexão e interiorização das percepções pessoais e do grupo participante. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 10)

Para o ensino de Literatura, em relação à proposta anterior, na seleção dos conteúdos houve muitas alterações, como pode ser observado no Quadro 9.

**QUADRO 9 - CONTEÚDOS DE LITERATURA PROPOSTOS PARA OS TRÊS ANOS DO ENSINO MÉDIO.**

1º ANO	2º ANO	3º ANO
<b>1º BIMESTRE</b>		
-Conceito de Literatura -Figuras de Linguagem -Conotação e Denotação -Gêneros Literários -Análise Literária -Estilo individual e Estilo de Época -Antiguidade Clássica -Idade Média	-Escolas Literárias II -Romantismo .Romantismo em Portugal .Contexto histórico-social .Contexto literário .Características .Principais Autores e Obras	-Pré-Modernismo .Contexto histórico-social .Contexto literário .Características .Principais Autores e Obras -Vanguardas Europeias .Contexto histórico-social .Contexto literário .Características .Principais Autores e Obras
<b>2º BIMESTRE</b>		
-Escolas Literárias I -Trovadorismo .Contexto histórico-social .Contexto Literário .Características .Autores e Obras -Humanismo .Contexto histórico-social .Contexto Literário .Características .Autores e Obras	-Romantismo no Brasil .Contexto histórico-social .Contexto Literário .Características . Principais Autores e Obras .1ª, 2ª e 3ª Fases	-Semana da Arte Moderna .Contexto histórico-social .Contexto Literário .Características . Principais Autores e Obras -Modernismo .Contexto histórico-social .Contexto Literário .Características . Principais Autores e Obras



<b>3º BIMESTRE</b>		
-Classicismo .Contexto histórico-social .Contexto Literário .Características .Autores e Obras Literatura de Informação .Contexto histórico-social .Contexto Literário .Características .Autores e Obras	-Realismo .Contexto histórico-social .Contexto Literário .Características . Principais Autores e Obras -Realismo no Brasil .Contexto histórico-social .Contexto Literário .Características . Principais Autores e Obras -Naturalismo .Contexto histórico-social .Contexto Literário .Características . Principais Autores e Obras	-Modernismo (Cont.) -Primeira Fase .Contexto Literário .Características . Principais Autores e Obras -Segunda Fase .Contexto Literário .Características . Principais Autores e Obras -Terceira Fase .Contexto Literário .Características . Principais Autores e Obras
<b>4º BIMESTRE</b>		
-Barroco .Contexto histórico-social .Contexto Literário .Características .Autores e Obras -Arcadismo .Contexto histórico-social .Contexto Literário .Características .Autores e Obras	-Parnasianismo .Contexto histórico-social .Contexto Literário .Características .Principais Autores e Obras -Simbolismo .Contexto histórico-social .Contexto Literário .Características . Principais Autores e Obras	-Pós-Modernismo . Contexto histórico-social .Contexto Literário .Características . Principais Autores e Obras -Literatura Regional -Atividades para o vestibular -Simulados -Análise de Obras Literárias Seleccionadas no vestibular

Fonte: Mato Grosso do Sul (2008, p. 42-45)

Observando a seleção dos conteúdos de Literatura distribuídos no Quadro 9, verifica-se uma longa lista que contrasta com o tão gasto discurso que propõe que o ensino de Literatura nas escolas deva deixar de limitar-se ao desfile enfadonho de nomes, datas, características, escolas e obras, condicionado a aulas mecânicas, desinteressantes, presas ao pragmatismo, e tornar-se significativo e contextualizado com as práticas sociais.

Conforme os PCN-EM em que foi baseado o *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio* de 2008, o ensino de Literatura deve ser concebido como lugar de desenvolvimento da “[...] expressão criadora e geradora de significados de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens.” (BRASIL, 1999, p. 33). No entanto, em sua implantação não foram oferecidos subsídios suficientes para conduzir o professor a esta percepção de ensino, ou estimulá-lo a compreender as finalidades do conhecimento que leciona, nem a fazer uma revisão de suas práticas estabelecendo ligações com outros saberes.

## 5.2 No labirinto das raízes da disciplina Literatura em Mato Grosso do Sul

O estado de Mato Grosso do Sul nasceu com a divisão de Mato Grosso em meio a lutas e conflitos de longos tempos e, por entre as tradições do passado, o recomeço; “No rosto suado! A camisa fresca!” (BRECHT, 2000); na visão da copa que se despontava com as primeiras folhagens e os primeiros galhos, a consciência das raízes já profundamente fincadas e o desejo do florescimento e de saborear os frutos.

E os frutos só poderiam vir por meio da educação, que afastaria os vestígios da ignorância e penetraria com a luz do conhecimento os espaços escuros, interferindo com uma ação transformadora na vida do indivíduo e da sociedade. A escola, sendo o lugar privilegiado do saber, deveria cumprir seu papel na consolidação do novo estado, na formação do cidadão e na construção de uma nova história.

Dos labirínticos caminhos de chão batido foram brotando as raízes dos novos tempos e nos frequentes discursos de emancipação e progresso persistia a promessa de uma educação de qualidade, que se diferenciava daquela já existente anteriormente à divisão do estado. Era preciso instituir um novo momento, mas, sem negar uma cultura historicamente construída.

Para implementar ações que tornassem concretos os sonhos de desenvolvimento por meio da educação e organizar o trabalho escolar em sintonia com os desdobramentos do ensino no país, foram sendo elaboradas as normatizações, emitidas resoluções, decretos e publicadas as propostas curriculares que direcionaram, cada uma em seu tempo, o percurso da escolarização sul-mato-grossense.

E, sendo as propostas a “[...] materialização de um projeto discursivo, concebido, executado [...]” a partir de certas necessidades, e objetivos, (MORTATTI, 1999), interessei-me em buscar compreender qual o papel que a Literatura ocupou nesses documentos e descobrir como foi se configurando na cultura escolar do labiríntico Mato Grosso do Sul as raízes do ensino da disciplina Literatura.

### 5.2.1 As raízes materiais e de conteúdo

Comparando as propostas curriculares, alguns aspectos de sua materialidade chamam a atenção: a proposta *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul* foi publicada em 1989 no Diário Oficial de Mato Grosso do Sul e no ano de 1990 foram impressos exemplares para distribuição nas escolas da rede estadual. Tais exemplares compreendiam encadernação em brochura bastante simples com capa em cartolina.

As *Diretrizes Curriculares* lançadas em 1992 consistiam numa coleção de pequenos cadernos organizados em volumes, com encadernação também em brochura, porém, em cartolina plastificada, em papel, impressão e acabamento de melhor qualidade. A esta proposta, em que foram reeditadas as *Diretrizes Gerais* implantadas em 1989, é possível perceber que foi conferida maior relevância e capricho já que contemplava as áreas de conhecimento de maneira mais elaborada, abordando com maior destaque e em páginas distintas a fundamentação ou pressupostos teóricos, objetivos, sugestões metodológicas, propostas de conteúdos, avaliação e bibliografia, apresentando também, consultoria especializada para cada área de conhecimento.

Já o *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul* (2004) apresenta outra proposta gráfica, os volumes são extensos, constituídos por textos fundamentados na Ciência da História. O volume referente à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias apresenta 511 páginas, o que demonstra certo empenho em facilitar o contato do professor com os textos de referência, evidenciando a concepção da necessidade de proporcionar ao professor um conhecimento mais amplo a respeito da história, dos homens e suas lutas e da sociedade.

A ilustração das capas também apresenta objetivos explícitos e implícitos. Se nas duas propostas anteriores há a figura do mapa do Mato Grosso do Sul, emblemático do momento de construção de sua identidade e de promoção de uma autoafirmação, na capa do *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul* (2004), ganha relevo a figura do estudante em ação, o fazer participativo do educando nas atividades escolares que se desenvolvem, tais como as peças de teatro, confecção e exposição de trabalhos, privilegiando o estudante como membro de um grupo, vivenciando experiências em sociedade e contribuindo para a construção da mesma. Na capa da reedição de 2006, predominam imagens que remetem ao conhecimento acumulado ao longo da história, aos grandes pensadores e cientistas como Albert Einstein, Francis Bacon, Voltaire e Karl Marx, e também figuram obras como o “Homem Vitruviano” de Leonardo Da Vinci e “O Pensador” de Auguste Rodin. Nota-se aí que o foco passa a ser o conhecimento e não mais o aluno. Na proposta de 2008 há o retorno da imagem do mapa sul-mato-grossense, porém como pano de fundo para a educação que se pretende atingir por meio do grande livro aberto de onde saltam as letras do alfabeto.

A mudança no aspecto material, que se operou de uma proposta para outra de maneira significativa, demonstra que houve uma crescente valorização do currículo que foi se

consolidando ao longo dos anos como um meio relevante para a concretização da função política da educação. Associado aos propósitos educacionais no seu sentido mais amplo, sua definição não mais se restringe à relação de disciplinas e conteúdos, mas estende-se a outros aspectos como objetivos, metodologias e avaliação.

No que se refere ao tratamento dado à disciplina Literatura nas propostas curriculares, é possível observar que nas *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*, de 1989, propunham mudanças no ensino da disciplina Literatura Brasileira alegando que ela vinha passando por um processo de aniquilamento em decorrência das mudanças que se sucederam na educação brasileira nos últimos séculos. A proposta também evidencia a inquietação de que o ensino da disciplina nas escolas não deveria limitar-se a um desgastante desfile de nomes, datas, características, escolas e obras, sem haver a preocupação com a especificidade do texto literário, por conseguinte, sugeria que os estudos literários, num primeiro momento deveriam centrar-se no próprio discurso literário e só depois seriam estudadas as condições históricas da produção da obra estudada, de maneira que o aluno pudesse descobrir os discursos implícitos no texto e manter com ele uma relação de fruição crítica.

A proposta demonstra claramente estar “afinada” com os estudos acerca do ensino de literatura, que se consolidaram na década de 1980, o que pode ser verificado também nas sugestões para desenvolvimento dos conteúdos. Também foram propostos como conteúdos a serem estudados uma relação organizada conforme os períodos literários na ordem cronológica em que se sucederam, demonstrando que as práticas recomendadas permaneciam condicionadas aos velhos hábitos mesmo havendo o anseio de mudança.

O que se preceitua nessa proposta curricular, constitui-se numa prática do ensino de Literatura que se tornou comum a partir de 1970, consistindo, segundo Cereja (2005), em circunscrever o conteúdo a ser desenvolvido no ensino médio em dois domínios essenciais: o conceitual e o historicista. Inicialmente o ensino seria voltado para a construção de alguns conceitos básicos relativos à teoria literária e à teoria da comunicação, considerados instrumentos necessários para lidar com o texto literário, a saber: linguagem literária/linguagem referencial, gêneros literários, verso e prosa, noções de versificação, os componentes do ato da fala (emissor, receptor, código, canal, mensagem, referente), funções da linguagem, signo/significante/significado, denotação e conotação, polissemia etc.

Alguns desses conceitos, particularmente os da teoria da comunicação, foram introduzidos nos currículos escolares a partir da década de 1970, quando a linguística

estruturalista vivia seu apogeu nas universidades brasileiras, influenciando assim a formação de professores, o conteúdo dos concursos públicos e a produção dos livros didáticos.

A partir do domínio desses conceitos, o estudante estaria preparado para lidar com um novo objeto, em que “[...] a prática se direciona para o texto literário de época, visto agora não mais esporádica e ocasionalmente, mas de modo sistematizado e de acordo com uma perspectiva histórica.” (CEREJA, 2005, p.55)

A ênfase na relevância do ensino de Literatura Brasileira presente nas *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*, de 1989, e a predominância da relação dos conteúdos já mencionados não constituem características da proposta que foi implantada em seguida. Conforme as *Diretrizes Curriculares* de 1992, que vigoraram até meados de 2004, no estado de Mato Grosso do Sul, o ensino de Literatura deveria privilegiar a leitura do texto literário concomitante ao estudo da história literária de forma a levar o aluno a compreender a configuração textual que constitui tal texto como literário, mas também em concomitância com o estudo de outros textos não literários, de maneira a produzir significados e ampliar o contato com leituras diversas, fazendo emergir reflexões sobre seu efeito estético, a partir daquilo que o texto literário poderia proporcionar ao entrar em contato com as expectativas do leitor. Para isso deveriam ser abandonadas as listas de conteúdos, as longas classificações de autores e obras e a abordagem do ensino de Literatura apenas pelo viés historicista.

Dessa forma, a proposta *Diretrizes Curriculares* (1992) não apresentou listas de conteúdos, poucas vezes referiu-se ao ensino de Literatura dissociado do ensino de Língua Portuguesa e a ênfase e relevância atribuídas a esta se sobrepôs visivelmente àquela, de forma que, teoricamente, houve um rompimento do ensino de literatura, que aparece diluída no de Língua Portuguesa.

Tal orientação deve-se aos “pressupostos” que embasaram a proposta, retirados do livro *O texto na sala de aula*<sup>43</sup>, organizado por João Wanderley Geraldi, o qual propõe um processo interdisciplinar em que a língua portuguesa e a literatura relacionem-se de forma

---

<sup>43</sup> *O texto na sala de aula* é uma coletânea de artigos, organizados por João Wanderley Geraldi na década de 1980, escritos por ele e mais sete renomados autores, os quais são professores vinculados à instituições como USP, Unicamp e Universidade Federal de Sergipe. Estão presentes nesta obra aspectos pedagógicos e sociais do ensino de Língua Portuguesa a partir da experiência em sala de aula. A esse respeito, ver, sobretudo: Paula (2004).

indissociável, não pela utilização do texto literário subordinado ao ensino de normas gramaticais, mas sim por sua integração numa prática dinâmica em que os alunos sejam os sujeitos do dizer e do pensar. Conforme os autores do livro, a literatura deve estar no centro das inquietações pedagógicas, entendida como a prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, por meio de sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir da alienação, de maneira que seja possível conseguir formar uma capacidade linguística plural nos estudantes, pela qual eles poderão dominar qualquer regra gramatical ou qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária.

A proposta sugere que o ensino de literatura não tenha que pautar-se na historiografia, mas deva promover leituras de textos literários, contudo não indica critérios de seleção e organização dos textos, não deixa claro o que fazer com os textos literários nem quais devem ser trabalhados em sala de aula. Tais orientações possivelmente ocorriam segundo o livro didático utilizado pelo professor, uma vez que, enquanto os documentos oficiais atuam mais diretamente no estabelecimento dos conteúdos e dos objetivos de ensino (o quê e por quê ensinar), os livros didáticos tem agido mais diretamente sobre a organização dos conteúdos ao longo do ano letivo, e sobre os modos de realização das atividades para o ensino de determinados conteúdos (quando e como ensinar).

Em 2004, o *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul*, passou a privilegiar o ensino por meio da leitura dos clássicos da literatura universal, os quais eram tidos como patrimônios culturais utilizados como instrumentos de uma missão política: resgatar o domínio da língua portuguesa por meio dos *grandes textos*. Tal postura ao promover a valorização de determinados textos, considerados canônicos, ratifica uma concepção de ensino ditatorial das ideologias dos indivíduos que a produziram. Pois, na perspectiva de Magnani (2001, p.7-8):

A escola [...] na medida em que trabalha primordialmente com a palavra, “signo ideológico por excelência”, institucionaliza códigos de leitura e escrita, os quais se baseiam em uma concepção de língua enquanto sistema de normas forjadas por uma classe, mas aprendidos e utilizados como se fossem naturais e espontâneos, [...]. Nessa perspectiva, a escola se torna um dos agentes centrais da atuação das ideologias, concretizando a concepção de mundo de uma classe – através da legislação, programas de ensino, conteúdos, metodologias e avaliação – de forma tal a inculcá-la de maneira natural e indolor, como padrão a orientar o comportamento de todos os indivíduos.

Desse modo ao propor a utilização dos “grandes textos”, a proposta concretizava a concepção de mundo de um grupo, impondo seus valores e ideologias de forma distinta das

demais propostas, desarticulada do que vinha sendo ministrado, desconsiderando as especificidades do ensino construído até então. Apesar de apresentar uma proposta supostamente inovadora de ensino o documento não forneceu subsídios para seu desenvolvimento, não proporcionando condições para que os professores repensassem suas práticas pedagógicas a partir de critérios práticos.

Nessa proposta o conceito de ensino de literatura no ensino médio, concentrava os pressupostos culturalistas e historicistas com que eram vistas a língua e a literatura, dando continuidade ao tradicional modelo de ensino que vigorou ao longo da história da disciplina. (CEREJA, 2005, p. 110) O que nos leva a refletir que, ao buscar estabelecer relações históricas por meio da literatura, a proposta privilegiava uma concepção de cânone decorrente da tradição greco-latina que, conforme Magnani (2001), “[...] embora diluída, manifesta-se, ainda hoje, através de uma ‘postura retórica’ diante do ensino de língua e de literatura, do ponto de vista tanto de sua concepção (legislação, programas oficiais, etc.), como em sua execução em sala de aula pelo professor.”

Este referencial, que também não apresentou listas de conteúdos para a disciplina Literatura, tencionou introduzir os textos clássicos no cotidiano escolar de forma que, ainda que por meio de fragmentos ou estrofes, fossem apresentados ao estudante um pouco da cultura universal que em outros tempos subsidiou a formação literária. Cabe refletir que ocorre uma incoerência com os objetivos propostos, pois o fato de o aluno não conseguir ter uma experiência com o texto em sua totalidade, acaba por contribuir para a formação de leitores acríticos, com uma visão reduzida do fenômeno literário.

Como pode ser observado no tópico que se refere à Literatura e Língua Portuguesa do *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul* (2004), os procedimentos metodológicos sugeriam que as aulas deveriam ser embasadas por intensas leituras:

Tanto nas aulas de Literatura como nas de Língua Portuguesa esta Unidade estará explorando, ao longo do semestre, a produção da literatura épica, do teatro e fábulas gregas. O professor poderá iniciar a Unidade traçando um amplo painel sobre a cultura grega, por meio de aulas expositivas, conduzindo os alunos para uma grande aventura pelo mundo dos homens que construíram a mais significativa civilização do Ocidente, na antiguidade.

[...]

A sala poderá ser organizada em grupos de alunos para ler e expor oralmente alguns contos do épico de Homero, *Ilíada* e *Odisséia*. Sugere-se contemplar, nos debates, as convergências e diferenças da guerra de Tróia com a guerra atual do Oriente Médio, bem como a natureza de cada uma delas. Complementar esta atividade com a leitura do filme *Odisséia* e da peça de Eurípedes, *As troianas*, aludindo à intertextualidade

realizada por Eurípides com a guerra de Tróia, na *Iliada*. (MATO GROSSO DO SUL, 2004)

Nota-se aí uma intenção de ensino de Literatura voltado para a formação intelectual do educando de maneira a consolidar um conhecimento articulado por meio da intertextualidade e da interdisciplinaridade, conforme as orientações dos PCNEM, assim, o estudante deveria ser estimulado a estabelecer a interação entre a produção literária do período estudado com a produção material, econômica e política do mesmo período e relacionando tudo ao seu universo e aos acontecimentos contemporâneos de sua vida, tudo isso sem fornecer ao professor os subsídios necessários para a efetivação do proposto. Percebe-se então que apesar das boas intenções, o documento não leva em conta o contexto e as condições em que estão inseridos os interlocutores, ou seja, os professores da escola pública, o que justifica a insatisfação em relação à proposta e a dificuldade em substituir antigas práticas.

Em 2008, o *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio* introduziu outra proposta de ensino, muito divergente da que estava sendo “seguida”. Trata-se de uma proposta enxuta, sem sugestões metodológicas, concisa na forma de apresentar os conteúdos, deixando a cargo do professor a forma como deveria proceder. Retornou-se aí a listagem dos conteúdos organizados em períodos literários cronologicamente ordenados, contexto histórico-social, contexto literário, características e principais autores e obras.

As propostas curriculares difundiram as concepções de ensino e os conteúdos da disciplina conforme as ideologias dos elaboradores e os propósitos políticos do momento histórico em que foram elaboradas, talvez esta seja a razão pela qual elas não dialogam entre si. Mesmo as *Diretrizes Curriculares* de 1992, sobre a qual os autores afirmam tratar-se de uma versão aprimorada da anterior, as concepções são divergentes, e as sugestões metodológicas e a apresentação dos conteúdos diferem significativamente.

## **5.2.2 As raízes da autoria e do lugar histórico-social**

### **5.2.2.1 Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul**

O documento, *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul* (1989), foi formulado pela Secretaria de Educação do estado, cabendo à Coordenadoria Geral de Educação sistematizar o acompanhamento, controle e avaliação em todo o estado. Para isso deveria definir critérios juntamente com as Agências Regionais de Educação, tendo em vista as especificidades de cada região.



A proposta menciona que seu processo de construção foi fruto de ampla discussão promovida nas onze Regiões Educacionais do Estado e teve por objetivo a edificação de um projeto coletivo de trabalho educacional contando com o envolvimento de “[...] todos os profissionais da educação de Mato Grosso do Sul, ou seja, docentes, especialistas e equipes técnicas das Agências Regionais de Educação.” (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 17)

No que se refere ao ensino de Literatura, apesar de a proposta veicular as ideias preconizadas nas *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa*, de 1986, o documento não é mencionado e nenhum dos autores consta na bibliografia da proposta, como pode ser observado no Quadro 10:

**Quadro10:** BIBLIOGRAFIA DAS DIRETRIZES GERAIS PARA O ENSINO DE 2º GRAU DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL – DISCIPLINA LITERATURA BRASILEIRA (1989)

<b>Autor/Organizador</b>	<b>Título</b>	<b>Ano de publicação</b>
AMORA, Antonio Soares	<i>Teoria da Literatura</i>	Não informado
ANDRADE, Carlos Drummond de.	<i>Uma pedra no meio do caminho</i>	1967
BANDEIRA, Manoel.	<i>Noções de História da Literatura</i>	1970
BONAZZI, Mariza; ECO, Umberto	<i>Mentiras que parecem verdades</i>	1980
BOSI, Alfredo.	<i>História Concisa da Literatura Brasileira</i>	1970
CHAUI, Marilena	<i>O que é ideologia</i>	Não informado
COELHO, Nelly Novaes.	<i>O ensino da literatura</i>	1966
CUNHA, Fausto.	<i>O Romantismo no Brasil: de Castro Alves e Souza Andrade</i>	1971
GOLDMANN, Lucien.	<i>Dialética e Cultura</i>	1979
GRAMSCI, Antonio.	<i>Literatura e vida nacional</i>	1978
LAJOLO, Marisa.	<i>O que é Literatura</i>	Não informado
MOISES, Massaud.	<i>A literatura brasileira através dos textos</i>	1974
MOISES, Massaud; PAES, José Paulo.	<i>Pequeno dicionário de literatura brasileira</i>	Não informado
NICOLA, José de.	<i>Literatura Brasileira – Das origens aos nossos dias</i>	Não informado
PIGNATARI, Décio	<i>Semiótica e Literatura</i>	1974
PARANÁ, Estado	<i>Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2º Grau – Literatura Brasileira</i>	1988
SODRÉ, Nelson Werneck	<i>História da literatura brasileira: seus fundamentos econômicos</i>	1940

Conforme consta no Quadro 10, a maior parte dos livros de referência são anteriores à década de 1980, apesar de em 1989 já existirem outras obras mais inteiradas com as questões do ensino de literatura e as novas concepções que despontavam. O que nos faz refletir que as

concepções transformadoras que a proposta apresenta talvez venham do *Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2º Grau* do estado do Paraná.

As *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul* (1989), foram elaboradas num momento em que o Brasil vivenciava o que se denominou de a "década perdida", caracterizada pela queda nos investimentos e no crescimento do PIB, aumento do déficit público, crescimento da dívida externa e interna e ascensão inflacionária. Mato Grosso do Sul passava por um período de crescimento demográfico e expansão da escolarização básica. Com o grande aumento da população estudantil, aumentou-se o número de escolas e ampliaram-se as vagas em todos os níveis de ensino e, especialmente, nos cursos profissionalizantes e técnicos que contribuía com o desenvolvimento do estado ao promover a formação do estudante trabalhador. No entanto, a ampliação do número de vagas e a democratização do acesso à escola não significaram avanços em termos qualitativos e a educação sul-mato-grossense passou a enfrentar altos índices de evasão, repetência e baixa taxa de conclusão dos cursos que refletiam problemas básicos de qualidade, eficiência e equidade.

Assim, as *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*, de 1989, foram concebidas pela Secretaria de Educação como sendo um instrumento de resgate da qualidade de ensino e do prestígio da escola pública. Sua implantação ocorreu em consonância com as ações estabelecidas pelo Plano de Ação: 1989-1990, cujos desdobramentos sucederam por meio do Programa de Melhoria da Educação do 2º grau. Desse Programa, destacou-se a reorganização curricular dos cursos de 2º Grau, “[...] entendida como um dos componentes de superação dos problemas crônicos de evasão, repetência e baixa qualidade do ensino.” (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 17)

#### **5.2.2.2 Diretrizes Curriculares**

Em 1991, a Secretaria de Estado de Educação promoveu a reestruturação das *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*, de 1989, a partir de um trabalho em conjunto com as Agências Regionais e professores da rede estadual, o qual resultou na implantação das *Diretrizes Curriculares*, de 1992.

Os elaboradores do documento argumentaram que, ao contrário da proposta anterior cuja implantação ocorreu sem qualquer capacitação dos professores, para o trabalho de reelaboração das *Diretrizes Curriculares* foram desenvolvidas estratégias por meio do contato com os professores e também pela promoção de discussões a partir da formação de grupos de

estudos reunidos por disciplinas. Os grupos contaram com o apoio de técnicos do Órgão Central e professores da Rede Pública Estadual, e com consultorias técnicas especializadas de professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e de Universidades de outros estados.

Os autores cujas citações diretas ou indiretas embasaram a proposta foram: João Wanderley Geraldi, Maurício Gnerre, Mikhail Bakhtin, Ana Luiza Smoka e Maria do Rosário Longo Mortatti, esta última também aparece como consultora da proposta. Na bibliografia consta também Luiz C. Cagliari, Antonio Cândido, Emília Ferreiro, Eglê Franchi, Sônia Kramer, Ingedore Koch, Regina Zilberman dentre outros.

No que se refere à recepção da proposta, conforme Bertolletti (2011, p. 56),

[...] é possível assegurar seu êxito, uma vez que dois anos depois de sua publicação, em 1994, a Secretaria de Educação de MS faz publicar uma 2ª edição de toda a série *Diretrizes Curriculares*, o que leva à ideia de ampla circulação entre o professorado sul-mato-grossense.

O estado de Mato Grosso do Sul na década de 1990 apresentava ainda os mesmos problemas de evasão, altos índices de repetência, baixa qualidade do ensino público, falta de profissionais habilitados e somavam-se também a instabilidade administrativa resultante da troca de governos num curto período, impossibilitando a continuidade dos projetos implantados.

Uma das tentativas de superação dos problemas que se agravavam foi a implantação do programa “Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul”, pelo governo de Pedro Pedrossian (1991 a 1994), em que se destacava o eixo da cidadania e da participação da coletividade, buscando estruturar a educação com bases em um modelo democrático. Um dos objetivos do referido programa era possibilitar a implantação de políticas para o 2º grau, por meio da adoção de uma proposta curricular centrada na relação educação-trabalho, oferecendo cursos adicionais, via convênio com outros órgãos do governo, agências de formação e empresas, objetivando a qualificação profissional. (MATO GROSSO DO SUL, 1991, p. 23)

A proposta curricular implantada por esse governo agregava os valores e objetivos próprios do contexto histórico, econômico e político da realidade sul-mato-grossense, que como todo o país se utilizava e se utiliza da escola para congregar os ideais de desenvolvimento por meio do trabalho, da qualificação para o emprego, da preparação do jovem estudante para assumir de maneira imediata as vagas que se oportunizaram em decorrência do desenvolvimento do estado e do país.

As *Diretrizes Curriculares* (1992) foram elaboradas com a finalidade de subsidiar o trabalho docente, de forma estruturada, dando maior grau de homogeneidade aos conteúdos ministrados por meio da integração curricular. O que significa que não havia uniformidade entre os conteúdos ministrados nas escolas e nas séries similares, uma vez que os conteúdos divergiam até mesmo entre séries idênticas numa mesma unidade escolar.

### **5.2.2.3 Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul**

As transformações políticas ocorridas no estado em decorrência da eleição de um governo de esquerda, que atuou de 1999 a 2006, propiciaram o estabelecimento de algumas inovações no setor educacional. Foram redefinidos os objetivos para a educação e redefinida a formação que a escola deveria oferecer a seus cidadãos. Nesse sentido, o *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul*, publicado em 2004, preconizava os ideais marxistas dos elaboradores que alegavam tratar-se de um currículo de qualidade social para a rede estadual de ensino.

A “carta ao professor” esclarece que o Referencial, “[...] representa o esforço de um grupo de professores que, além do conhecimento especializado, detém saber, compromisso e responsabilidade para com a escola pública de nosso Estado [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p.11). A formulação do documento contou com uma extensa equipe técnica, consultoria da Prof<sup>a</sup> Ana Aparecida Arguello de Souza e contribuições do Prof. Gilberto Luiz Alves.

Quanto às referências, os textos de fundamentação teórica não apresentam bibliografia, ao final das unidades temáticas são apresentados em forma de referências o que se denominam “textos fundamentais” e ao final da proposta constam as referências nas quais são citados Mikhail Bakhtin, João W. Geraldi, Marisa Lajolo, Maria do Rosário L. Mortatti Magnani, dentre outros, além dos PCN, das Diretrizes Curriculares de 1992 e do Projeto Melhoria da Qualidade no Ensino- Literatura Brasileira para o 2º grau do Rio Grande do Sul.

As teorias que embasaram a proposta caracterizavam-se pela vinculação, conforme já afirmado, a perspectiva marxista, e no que tange à área da literatura, o Referencial estava fundamentado numa concepção humanista, ou seja, “[...] que busca apreender, nos fundamentos da linguagem, o seu criador, os compromissos sociais que o animam, suas lutas, utopias e paixões e, assim, as intenções que demandam a sua criação.”(MATO GROSSO DO SUL, 2004, p.15).

Considerando-se que a partir do século XX o ensino sofreu profundas transformações que alteraram decisivamente sua estrutura, e progressivamente, à medida que se ampliava o público escolar secundário, com o processo de crescimento da classe média urbana, instaurou-se uma fase educacional de desumanização dos sujeitos, por meio da valorização dentro das instituições de ensino do cultivo da força de trabalho, do ensino baseado na técnica e na produção de riquezas. E, nesse contexto, o ensino de Literatura teve sua importância diminuída, sua carga horária reduzida e seu conteúdo fragmentado. Considerando-se tais desdobramentos históricos, o que se propôs no Referencial foi algo bastante ousado, uma vez que:

Trata-se não de recuperar o que a história já produziu, o humanismo dos primórdios da modernidade, mas de formular um novo humanismo que traga, para o centro do debate e reflexões desta proposta, o homem de hoje, obliterado na sua historicidade, pela ênfase às especificidades das estruturas das linguagens. Por isso, volta ao passado, pois que, recuperando a história do homem na produção de suas vidas e, nelas, das suas linguagens, perceber-se-á com mais clareza a necessidade dos usos da linguagem como atos políticos de transformação social. (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p.15).

Assim, é proposta a prática de leitura dos clássicos em sala de aula, como obras que colaboram para a recuperação da lógica do pensamento, sendo a chave para o aluno do ensino médio tornar-se um cidadão crítico.

No período em que se elaborou o *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul*, o momento educacional refletia as inovações que foram sendo implantadas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (1997) e também do PCN – Ensino Médio (1999).

Os PCN foram adotados visando à expansão do campo educacional, exigindo da escola a função de capacitar o estudante para a aquisição de novos saberes, competências e a formação do modelo de indivíduo adequado à sociedade capitalista. Por outro lado, o *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul* (2004), objetivou fazer avançar o trabalho de construção da cidadania em alunos do ensino médio, de forma que eles pudessem, por meio das leituras propostas, perceberem as contradições que marcam o momento e a sociedade em que vivem. Assim, o Referencial pretendia diferenciar-se dos PCN, cujos propósitos fundamentam-se no desenvolvimento de competências e habilidades.

No que se refere ao ensino de Literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM), a sugestão é que seja feito um trabalho no eixo interdisciplinar. O

documento faz uma crítica à divisão das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira estabelecida pela Lei nº 5.692/72, argumentando que tal divisão repercutiu na organização curricular estabelecendo a distinção entre gramática, estudos literários e redação de forma que sendo trabalhados separadamente, constituíram-se conteúdos estanques, descontextualizados e confusos. No entanto, ao propor uma unificação das disciplinas, o documento confere à disciplina Literatura um segundo plano, deixando claro que na perspectiva da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias maior relevância deve ser dada ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, conforme pode ser observado no fragmento:

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se área de leitura. (BRASIL, 1999, p. 139)

Se por um lado esse novo arranjo frente à distinção das disciplinas parece positivo enquanto proposta de trabalho interdisciplinar; por outro lado provoca um processo de aniquilamento da disciplina, pois ao retirar das aulas de literatura seu tempo e lugar específicos, ela passa a não existir enquanto disciplina para se diluir nas aulas de língua materna e leitura. Ou seja, o ensino de Literatura deixa de ser uma disciplina para entrar como conteúdo, como “unidade básica de ensino”.

Assim, a proposta é um deslocamento para segundo plano dos conteúdos tradicionais de Língua e Literatura, que deverão ser integrados à área de leitura. Como se pode também perceber pela justificativa que se segue:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. (BRASIL, 1999 p.144)

Se por um lado os PCN não negam o “espaço [da disciplina Literatura], desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão”, por outro deixam claro que ela é vista como “conteúdo tradicional”, e que precisa ser agregada a uma perspectiva maior: a linguagem. Parece assim haver uma sugestão à reintegração das disciplinas – que nas matrizes curriculares estão divididas – por uma perspectiva dialógica. Essa integração

pressupõe, inevitavelmente, a retirada do tempo e do espaço da disciplina Literatura, de maneira que sua escolarização deva ocorrer juntamente com outros conteúdos e práticas escolares.

Na perspectiva do *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul* (2004), deveria haver a interação entre as disciplinas, como preconizam os PCN, as quais concentrariam esforços para a promoção do desenvolvimento e domínio da linguagem, porém atribuindo à literatura maior relevância, uma vez que o texto literário seria a base para o trabalho linguístico e gramatical, e, distinguindo o papel de cada disciplina de forma a estabelecer para a disciplina Literatura seu lugar e seu papel.

#### **5.2.2.4 Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio**

O *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio*, de 2008, como as outras propostas que o precederam, menciona a colaboração dos professores em sua construção, uma vez que foi elaborado pela Secretaria de Estado de Educação, contando com uma equipe de elaboradores para cada área de conhecimento, equipes técnicas pedagógicas, equipe de colaboradores e “participação especial dos educadores da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”, no entanto, tal participação não é especificada no documento.

Na ocasião de sua publicação, a educação em Mato Grosso do Sul refletia as transformações mundiais, cujo processo de globalização econômica demandava exigências de melhores resultados no campo educacional, de forma a impor a superação dos níveis de rendimentos referentes aos conhecimentos básicos afetando diretamente os atores do processo de ensino e aprendizagem. Nesse âmbito, a formação profissional afirma-se como exigência para o ingresso do cidadão no mercado de trabalho, tornando mais produtor o universo de trabalhadores com formação profissional em relação àqueles sem qualificação.

Nesse contexto, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul sob o *slogan* “Educação para o sucesso” desenvolveu ações visando à melhoria da qualidade de ensino. Dentre elas, implantou o *Referencial Curricular da Educação Básica*, os cursos de formação continuada aos docentes e a Avaliação de Desempenho Escolar para diagnosticar as competências e as habilidades dos estudantes e promover avanços nos segmentos da educação básica.

Portanto a proposta curricular constitui-se, segundo a Secretaria de Estado de Educação, um instrumento norteador da prática docente considerada “[...] um dos pontos chave para a elaboração final do documento, uma vez que foram consultadas e ouvidas as participações dos profissionais em exercício [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 5)

Nesse contexto de produção que se afirma em conjunto com os educadores, a proposta ratifica a importância da participação dos docentes com compromisso e responsabilidade na efetivação do Referencial:

Considerando os valores que se impõem pelo próprio conceito de educação (educare, no latim instruir, fazer crescer, criar) **somos nós educadores responsáveis**, de acordo com **nossas atribuições**, por conduzir uma formação mais completa possível, visando uma intervenção social positiva, com o ideal voltado para o bem comum.

Dessa forma, **consolidamos a responsabilidade do professorado** na construção do Referencial Curricular do Ensino Médio, tendo em vista a formação dos alunos como sujeitos autônomos, éticos e críticos, desenvolvendo valores imprescindíveis na sua formação. (MATO GROSSO DO SUL, 2008. Grifos meus)

Percebe-se uma insistência em responsabilizar o professor pela formação do educando de forma “mais completa possível”, com uma interferência reduzida em relação à proposta anterior, como se ao professor fosse dada maior autonomia que antes.

Contudo, ao atribuir ao professor a missão de construir o referencial, efetivando o que se propõe no documento segundo a sua prática pedagógica, deve-se considerar que ele certamente desenvolve estratégias de ensino baseadas em sua vivência, naquilo que aprendeu enquanto aluno, em suas convicções e costumes, mas o professor também tem sua prática influenciada pelas condições oferecidas pela realidade escolar, pelos recursos didáticos disponíveis, pelas mediações da sociedade etc. O estado de Mato Grosso do Sul apresenta realidades díspares, não há como comparar, a título de exemplo, o contexto de uma escola de Campo Grande com outra localizada no Distrito de São Pedro em Inocência; seguramente, apesar de ambas utilizarem o mesmo referencial, a construção do conhecimento dar-se-á de maneiras desiguais. Portanto há que se avaliar outros determinantes que interferem na modificação ou na manutenção das formas de ensino e há que se responsabilizar todos os envolvidos no processo.

Um dos documentos que circularam nas escolas sul-mato-grossenses no contexto em que foi produzido o *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio* (2008), foram as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, o qual questiona a finalidade do ensino de Literatura no ensino médio quando, no tópico



*Conhecimentos de Literatura*, o capítulo 1 do texto apresenta como título a questão “Por que a Literatura no ensino médio?” (BRASIL, 2006, p. 50).

Considerando-se que o ensino médio, etapa final da Educação Básica Brasileira, tem como principal objetivo a autonomia do estudante frente às determinações do mercado de trabalho qual a finalidade do ensino de Literatura proposto nos documentos oficiais?

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN) para o Ensino Médio publicadas em junho de 1998, a organização curricular desse nível de ensino, que por muito tempo teve como referência mais importante as exigências do exame de ingresso à educação superior, deveria passar por reformulações. Assim, buscando promover uma escola inclusiva, as DCN para o Ensino Médio, elaboradas no Parecer CEB/CNE nº 15/98 e instituídas com força de lei pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 3/98, destacou a crítica da transmissão de conteúdos enciclopédicos e dos métodos tradicionais de ensino, sugerindo que se traga o aluno para o centro do processo de aprendizagem. Propondo como princípios norteadores do currículo, o desenvolvimento de competências básicas, a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, que têm em comum a atuação dos estudantes e da comunidade.

As DCN determinam que o educando deva ter a possibilidade de aprimoramento pessoal por meio de uma formação ética e de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e que o currículo do Ensino Médio deva destacar a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, entre outras recomendações.

Quando se busca responder qual a finalidade do ensino de Literatura no ensino médio, torna-se pertinente um olhar sobre o Artigo 35 da LDB nº 9.394/96, que em seu Inciso III preceitua: “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 1996)

O objetivo do ensino de literatura no ensino médio consiste em contribuir com o aprimoramento do estudante em sua humanidade, em sua formação moral pautada nos princípios da ética, da justiça, do respeito ao próximo, em seu desenvolvimento intelectual, mas também da sensibilidade e das emoções. A literatura pode colaborar também com a construção do pensamento crítico, com a formação do cidadão consciente de seu papel histórico e social. Uma vez que, o texto literário é plural e dialógico, marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos, estilísticos etc.), e o

estudante deveria compreender a interação entre literatura e outras áreas que se relacionam no momento da construção do texto. Por isso qualquer discussão teórica sobre o ato de ler deve considerar a reflexão sob uma perspectiva mais ampla que envolva as diversas áreas atreladas à prática da leitura como ato político e social.

O ensino de literatura desempenha um relevante papel, considerando-se a perspectiva educacional de que as pessoas constituem-se seres sociais e históricos que atuam no mundo concreto, sendo capazes de satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e de produzirem conhecimentos. Também tendo em vista que o conhecimento deve ser compreendido como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações as quais constituem e estruturam a realidade objetiva. O que significou ler literatura em outros tempos pouco tem a ver com o que hoje significa.

Esses pressupostos sugerem que o trabalho com o texto literário no ensino médio deva priorizar aulas em que predominem as relações dinâmicas e dialéticas entre os conteúdos atendendo a um currículo integrado no qual o conhecimento esteja organizado e se desenvolva em um processo de ensino e aprendizagem que vise à formação ampliada nos diversos campos do conhecimento. Dessa forma, sinaliza-se para uma educação não adestradora e não fragmentada, na qual os jovens possam discutir e entender as relações sociais dominantes que movem a ciência e os processos produtivos sem, contudo perder de vista os valores humanos.

Refletindo sobre o ensino de Literatura ministrado nas escolas sul-mato-grossenses, o que se percebe é que as discussões, as teorias e os estudos a respeito da disciplina não atingem a prática escolar, estão distantes, relegados ao mundo acadêmico. Os diálogos tão pertinentes entre pesquisadores e professores raramente acontecem. E, também, os órgãos que normatizam as propostas pouco se utilizam da participação dos docentes que irão executá-la, entregando aos professores uma versão final, pronta e acabada, não oportunizando aos mesmos a participação nos debates e no processo de construção dos documentos, o que muitas vezes, ocasionou certo descompromisso por parte dos educadores. Muitas propostas afirmam-se como democraticamente construídas, vangloriando-se pela participação dos educadores em suas elaborações, mas, a respeito do ensino de Literatura, há uma rigidez historicamente constituída que condiciona a prática do professor ao modelo de aula estabelecido pela tradição.

Outro problema que tem causado retrocessos ao desenvolvimento de uma educação de qualidade decorre da troca de administradores quando da transição de uma equipe de governo para outra. Ocorria (e ocorre) de tal forma que toda reformulação a nível estadual consistia em

um recomeço, não se partia do ponto de onde o outro governo havia parado, mas reiniciava-se um novo projeto, novos objetivos, descartando-se o que a equipe anterior havia desenvolvido. É certo que com o passar dos anos a escola se renova e supera desafios cada vez maiores. Os problemas que existiam há algum tempo atrás não são os mesmos de hoje, talvez aí se justifique o abandono de certas práticas, certos projetos inacabados, e a adoção de outros nas mudanças de governo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meu percurso pelos labirínticos caminhos desta pesquisa, parti com o objetivo de contribuir para a produção de uma história da disciplina Literatura em Mato Grosso do Sul e no Brasil, de maneira que pudesse compreender como foi proposto, nos documentos oficiais, o ensino de Literatura no ensino médio em Mato Grosso do Sul. Assim busquei analisar propostas curriculares relativas ao ensino da referida disciplina no ensino médio, nas escolas sul-mato-grossenses. Para tanto, por meio da pesquisa histórica, seguindo a linha da história das disciplinas escolares, procedi à recuperação, reunião, seleção e análise das seguintes propostas curriculares *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*, de 1989, *Diretrizes Curriculares*, de 1992, *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul*, de 2004, e *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio*, de 2008. Sendo elas tomadas como fontes documentais, foram analisadas pelo método de análise da configuração textual.

Inicialmente busquei fundamentar meu trabalho nas raízes do currículo e das disciplinas escolares por considerar relevante conhecer os caminhos percorridos pelas disciplinas desde a sua legitimação no currículo escolar até alcançar a forma como hoje se apresentam, buscando compreender como ocorreu e tem ocorrido a produção do conhecimento no emaranhado das raízes que constituem a cultura escolar.

Apoiei-me na perspectiva de Goodson (2012), que considera que a história do currículo pode ser adotada como eixo articulador da história das instituições escolares, já que é um dos fatores que possibilita conhecer a realidade interna dos processos de escolarização, constituindo-se como organizador do processo educacional formal que envolve conteúdos, métodos, práticas e finalidades de ensino, cujas definições e construções expressam os anseios e os objetivos da sociedade em relação à escolarização, e que tem a escola como local específico. Já o estudo das disciplinas escolares está ligado ao processo de transformações educacionais das últimas décadas do século XX, especialmente nos anos de 1980, quando, em diversos países, repensou-se o papel da escola não como mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos externamente, mas como espaço de produção de saber. Destaca-se o pensamento de Chervel (1990), para quem as disciplinas escolares são entidades que usufruem de uma autonomia relativa no âmbito de uma cultura escolar, ela própria criação da escola, na escola e para a escola, ainda que em interação com a cultura mais geral, e não apenas como mero resultado de um processo de reprodução social.

Ao buscar uma definição do termo literatura, elenquei alguns autores que consideram que ela está para além de uma definição, pois se trata de uma categoria historicamente construída que abarca uma infinita e variada produção escrita. Sendo tão relevante como arte quanto como instrumento de instrução e educação, a literatura tornou-se um conhecimento a ser cultivado e ensinado nas instituições escolares, especialmente por constituir-se em uma atividade de suma importância para a formação humana dos sujeitos.

Na abordagem sobre o ensino de literatura procurei identificar o momento em que a literatura passou a fazer parte do currículo escolar e tornou-se uma disciplina gerada a partir da institucionalização do ensino de Retórica e de Poética, por volta do século V a. C. Figurando como portador dos saberes fundamentais da educação humanística, o ensino de Literatura no período Colonial, cumpria importante papel na formação moral e no estudo linguístico, privilegiando a Retórica por meio da leitura e imitação das obras clássicas. Em outros momentos passou a dividir espaço com o ensino de gramática, quando se propôs dar ao estudo da língua ênfase ao caráter científico e ao estudo literário maior projeção à historiografia. Ao se associar a um sistema de ensino, a literatura passou a cumprir certos desígnios pedagógicos e ideológicos que esse sistema de ensino acarretava. Por isso a crítica da escolarização se configura em um empenho de reflexão não apenas sobre as relações de poder que permeiam o ensino de Literatura, como também sobre a educação como um todo.

No que se refere especificamente à constituição da escola média, modalidade de escolarização em que a disciplina Literatura aparece sistematizada, muitas foram as reformas, a saber: “Reforma Couto Ferraz” de 1854, “Reforma Benjamin Constant” de 1890, “Código de Epitácio Pessoa” de 1901, Decreto nº 8.659, conhecido como “Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental”, elaborado por Rivadávia da Cunha Corrêa, de 1911, “Reforma de Carlos Maximiliano”, de 1915, “Reforma Francisco Campos”, de 1931, “Reforma Capanema”, de 1942, e também as leis: Lei nº 4.024 de 1961, Lei nº 5.692 de 1971, e Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996.

No princípio da escolarização no país, nos estabelecimentos de ensino secundário, que hoje corresponde ao Ensino Médio, predominava o ensino humanístico com base nos estudos clássicos. A partir do século XX, a hegemonia do humanismo entrou em declínio quando se buscou um ensino menos propedêutico e mais voltado para as necessidades práticas da sociedade tecnológico-científica que reivindicava uma educação pública que atingisse parcelas cada vez maiores da população. A partir da Lei nº 5.692/71, o ensino secundário

passou a denominar-se 2º grau, destinando-se à formação dos adolescentes e à habilitação profissional.

Buscando um projeto que democratizasse o ensino, fosse acessível a todas as camadas sociais e conciliasse formação humanístico-científica com cultura científico-tecnológica, promoveu-se um ensino em que predominavam as disciplinas instrumentais ligadas à área ocupacional para as quais se voltavam, porém, por não se constituir uma educação básica de qualidade, o ensino voltado às camadas populares colaborou com a manutenção de um sistema excludente e legitimador das diferenças sociais. Com a Constituição de 1988 e os novos projetos de democratização da sociedade brasileira, o ensino passou por novas delimitações. Em 1996 foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/96, em que o ensino de 2º grau passou a ser denominado “ensino médio”, sendo considerado, a partir de então, como etapa final da educação básica, superando o modelo em vigor desde 1971.

Nas décadas de 1990 e 2000 o Ensino Médio passou por consideráveis alterações em sua estrutura em consonância com as novas finalidades da educação e com as recentes prioridades do mundo globalizado, provocando no cenário educacional mundial, revisões radicais nas suas formas de organização institucional e nos conteúdos curriculares desse nível de ensino.

A escolarização em nível médio do estado de Mato Grosso do Sul percorreu labirínticos percursos, que se enviesaram pelos campos do progresso, do desenvolvimento, da prosperidade e, ambos, estado e escola, construções históricas, sociais e políticas, foram criando alternativas de superação de velhas determinações, velhas práticas, velhos discursos sempre em nome do novo que remodelaria e tornaria possíveis os avanços tão desejados.

No estado de Mato Grosso do Sul o ensino ofertado nas primeiras décadas de sua existência dispunha de um sistema precário tanto em se tratando de recursos materiais quanto humanos, escassas escolas e, para o segundo grau, a prevalência da profissionalização obrigatória vinculada aos interesses econômicos da produção agropecuária predominante no estado. Com o passar dos anos foram sendo implantados programas e projetos que previam melhorias na educação.

Com a preocupação nos conteúdos a serem ensinados e na forma como ensiná-los, foram elaboradas e disponibilizadas as diretrizes ou referenciais curriculares para a Rede estadual de ensino. Por meio deles buscou-se nortear as práticas docentes e manter certa uniformidade sobre os conhecimentos ministrados nas escolas sul-mato-grossenses. No que se

refere ao ensino de Literatura determinado nas propostas analisadas, percebe-se que as abordagens refletem o momento histórico e as finalidades estabelecidas para o ensino da disciplina conforme as urgências e necessidades de cada período histórico de maneira distinta. No entanto, todas tiveram em comum a preocupação em sugerir um ensino de Literatura que aproximasse o estudante do texto literário, por meio de leituras significativas que contribuíssem com a vivência e o desenvolvimento do educando. Como também, todos os referenciais mantiveram em suas listas de conteúdos o predomínio daqueles legitimados pela tradição, organizados numa sequência de datas, períodos, autores, obras e características conforme a historiografia literária.

As propostas curriculares, em consonância com teorias contemporâneas de suas publicações, preconizaram que a história da literatura deveria ser repensada dentro de novas perspectivas em que a periodização e classificação unidimensional seriam colocadas em discussão. A historicidade da literatura não deveria ser compreendida como algo engessado, condicionada a uma amarração de acontecimentos literários constituídos pelo passado, mas no experimentar dinâmico e dialético da obra literária por parte de seus leitores.

Em meio às sucessivas reformulações na Educação brasileira, mudanças na legislação, criação e constituição do estado de Mato Grosso do Sul, consecutivas trocas de governo e de suas equipes na Secretaria de Educação, atualizações das propostas curriculares frente às ideologias de cada governo, enfim, em meio a tudo isso se encontra a prática pedagógica, o professor e sua práxis, ora em sintonia com as reestruturações do sistema educacional, ora ancorado em suas próprias convicções, reproduzindo as práticas rotineiras, uma vez que muitos persistem em encontrar, de acordo com suas concepções, ou no exemplo de seus antigos mestres ou de colegas mais velhos, os melhores pontos de referência para sua própria prática.

Assim como o estado de Mato Grosso do Sul, a escola também se constituiu e se constitui um campo de conflitos, de lutas e de desafios a serem vencidos e lá está o ensinar e aprender, que se desenvolve no dia a dia, e aquilo que nos ensina Chervel (1990) sobre a força da escola em produzir uma cultura específica, singular e original cujos efeitos estendem-se sobre a sociedade e a cultura, e que emerge das determinantes do próprio funcionamento institucional.

Na busca pelas raízes do ensino de Literatura no estado de Mato Grosso do Sul, deparei-me com o emaranhado das dúvidas, do desconhecimento e do desejo de tecer os fios que me levariam ao início da pesquisa. Mal iniciei meu percurso, visualizei os impedimentos,

a ausência das fontes que, perdidas, esquecidas, sucateadas nos almoxarifados, foram consumidas pelo tempo, pelo descaso e pelas traças. Pude perceber o quanto as instituições são displicentes em relação aos aspectos burocráticos dos governos que se sucedem, não têm o hábito de conservar os documentos quando perdem sua utilidade imediata. Felizmente consegui reunir aquelas que constituiriam meu *corpus* de análise, mas não era apenas isso, havia outras possibilidades e outros caminhos a serem encontrados, uma vez que optei pela configuração textual, ou seja, pela análise contextual das propostas curriculares. E, quando buscamos contextualizar, é difícil desvencilhar-nos das labirínticas e enganosas trilhas que, por vezes, nos desviam dos nossos objetivos. Também é difícil estabelecer certo distanciamento, primeiro por se tratar de uma preferência especial pela literatura, segundo pela proximidade que tenho com o ensino da disciplina, terceiro por poder construir uma história do meu estado, em que me considero parte, assim como ele pertence a mim, e, por último, por perfazer uma história que é contemporânea, como é recente a criação de Mato Grosso do Sul e muito mais as propostas que analisei, o que pode ter dificultado maior reflexão. Por isso labiríntica e contraditória, mas também envolvente e enriquecedora tornou-se essa pesquisa que por hora está finalizada, mas poderá, a qualquer momento, ser reiniciada, uma vez que não se esgotando as possibilidades, poderá servir de ponto de partida para tantas outras pesquisas sobre a história do ensino de literatura em Mato Grosso do Sul e no Brasil.

... até que um dia, por astúcia ou acaso, depois de quase todos os enganos, ele descobriu a porta do Labirinto.  
... Nada de ir tateando os muros como um cego.  
Nada de muros.  
Seus passos tinham – enfim – a liberdade de  
Traçar seus próprios labirintos.

(MARIO QUINTANA)



## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Elaine Abrahão. *Avaliação Institucional na gestão de desempenho escolar e empresarial e feedback em rede: um estudo de casos múltiplos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2007.
- APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artmed. 1982.
- ASCHE, Eliana. *O espaço da literatura no ensino secundário: uma investigação sobre um campo do saber escolar (1873-1979)*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2001.
- ATHAYDE JÚNIOR, M. C. de. *Articulando vozes. Deslocar sentidos. O ensino de Língua Portuguesa em discursos oficiais e em falas de professores*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2006.
- BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1988.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Reformas da disciplina língua portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977-2008)*. 2011. Tese (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara. 2011.
- BITTAR, Marisa. *Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1998.
- \_\_\_\_\_. História, política e ideias pedagógicas na educação pública de Mato Grosso do Sul. *Educação e Filosofia*, v. 18, número especial, p.193-212, maio, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Mato Grosso do Sul, a construção de um estado*, volume I: regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Mato Grosso do Sul, a construção de um estado*, volume II: poder político e elites dirigentes sul- mato-grossenses. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In.: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Tabora de; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.
- \_\_\_\_\_. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BORDINI, Maria da Glória. *Guia de leituras para alunos de 1º e 2º graus*. Centro de Pesquisas Literárias. Porto Alegre: PUCRS/Cortez, 1989.
- BRECHT, Bertolt. *Poemas 1913-1956*. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000.

CADEMARTORI, Lúgia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 4 ed. 1987.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura, São Paulo. v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

\_\_\_\_\_. *O direito à literatura*. In: \_\_\_\_\_. Vários escritos, 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

CHERVEL André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage, 1985.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007

COMPAGNON, Antonie. *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 2012a

\_\_\_\_\_. *Literatura para quê?*. Belo Horizonte: UFMG, 2012b

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de Teoria Literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2 ed. 1978.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: da Colônia à Era Vargas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

FARIA, Vanessa Fabíola Silva de. *O ensino de literatura: articulação entre orientações oficiais e a pesquisa universitária*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009.

FERREIRA Jr., Amarílio. Do contexto ao texto: a ditadura militar e a obra “Colonização e catequese”. *HISTEDBR/UNICAMP*, Campinas, SP. Mar. 39 p., 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Ana Maria. *A disciplina “Prática de ensino de Literatura” na formação do professor*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas*. In.: NOVAES, Regina. VANUCHI, Paulo (Orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GASPAR, M. A. D. *O CEFAM como espaço formador: concepções de egressos sobre professores*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista da Anpoll*. vol. 1, n. 33. Literatura: linguagem, história e acontecimento. p. 210-222. 2012.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes. 1983.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GRESSLER, Lori Alice; VASCONCELOS, Luiza Mello. *Mato Grosso do Sul: Aspectos históricos e geográficos*. Dourados, MS: L. Gressler, 2005.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-44, jan/jul 2001.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEITE, L. C. M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola, 1990.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LORENZ, K.M. Inovação Curricular e a Reforma de 1855 de Luiz Pedreira do Couto Ferraz. *Anais da VII Reunião Anual da SBPH*. São Paulo, 1988.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, Literatura e Escola: Sobre a formação do gosto*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Marildes. *A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil*. 2001. 301f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. 2001.

MELO, Carlos Augusto de. *Cônego Fernandes Pinheiro (1825-1876): um crítico literário pioneiro do Romantismo no Brasil*. 2006. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária). Campinas: IEL/UNICAMP/SP. 2006.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira Est. Pedag.*, Brasília, v. 73, n. 174, p. 291-321, maio/ago. 1992.

\_\_\_\_\_. *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*. Brasília, ano 9. n. 46. p. 73-83, abr- jun. 1990.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o currículo de Química a partir da leitura de um livro para crianças. *Química Nova na Escola*. n. 9, maio, 1999.

\_\_\_\_\_. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. *Currículo sem fronteiras*. v. 1, n. 1, p. 35-49, jan/jun. 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. N. 23, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 6, p. 69-77, out. 1999.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *Uma escola para o povo*. 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NISKIER, Arnaldo. *A nova escola: reforma do ensino de 1º e 2º graus*. Rio de Janeiro: Bruquera, 1972.

NUNES, Clarice, O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, p.35-60, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

OLIVEIRA, Florêncio Caldas de. *O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários: uma proposta de trabalho*. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. O ensino de Literatura e a identidade nacional: o caso brasileiro. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (orgs.). *Literatura e Ensino*. Maceió: EDUFAL. 2008.

PAES, José Paulo. *A aventura literária*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

PALMA FILHO, João Cardoso. Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – *História da Educação* – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. p. 49-60. 2005.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In PAIVA, Aparecida et. al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERISSÉ, Gabriel. *Ler, pensar e escrever*. 4. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*. N. 27, p. 57-69, Set /Out /Nov /Dez 2004.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

PFEIFFER, C.C. *Bem dizer e Retórica: um lugar para o sujeito*. Tese de doutorado. Apresentada ao IEL/Unicamp, Campinas, 2000.

PFROMM NETO, Samuel; ROSAMILHA, N.; DIB, C. Z. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

PIEDRAS, Marisa Cardoso. *Escola e história da literatura em diálogo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS. Porto Alegre. 2007.

PORTELA, Zaíra. *A Política do Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul: A Escola Guaicuru de 1999/2002*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande. 2005.

QUINTANA, Mário. *A vaca e o hipogrifo*. São Paulo: Globo, 2006.

RAZZINI, Márcia P. G. *O espelho da nação: Antologia Nacional e o ensino de português e literatura (1838-1971)*. 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. 2000.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio. In PAIVA, Aparecida et. al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REIS, Carlos. *O conhecimento da Literatura: introdução aos estudos literários*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2003.

ROCHA, Adriana Alves de Lima, *Por uma história do currículo no/do Colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 2007

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação brasileira*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1986.

ROSA, João Guimarães. *Sagarana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RUS PEREZ, José Roberto, *Lição de Português: tradição e modernidade no livro escolar*. São Paulo: Cortez, 1991.

SACRISTÁN, Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. *História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 02, p. 21-29, 1990.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2005.

\_\_\_\_\_. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Pedagogia*. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art02\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art02_41e.pdf)>. Acesso em 26 dez. 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da, ZILBERMAN Regina. *Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969 (Atualidades Pedagógicas, vol. 94).

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais, *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani, (Org.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho. *A profissionalização do ensino de 2º grau: equívoco ou farsa?* 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 1994.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O Império da Eloquência: Retórica e Poética na Brasil Oitocentista*. Ed. UERJ/EdUFF, Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. Francisco de Paula Meneses discursos: 1848 e 1853. *Revista Aletria*, n. 13 p. 7-32 - jan.-jun. 2006 - Disponível em: < <http://www.letras.ufmg.br/poslit> > acesso em 23 maio de 2012.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. Educação e Trabalho. In: SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. (Org.). *Educação: escola-trabalho*. São Paulo: Pioneira, 1984.

SOUZA, Rosa Fátima de. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. *Em Aberto*. Brasília, ano 12, n. 58, p. 116-129, abr/jun. 1993.

\_\_\_\_\_. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 2)

TEIXEIRA, Jerônimo. A pedagogia do Garfield. *Veja*. São Paulo, ano 44, n. 41, pp.136-138, 12 out. 2011.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1975.

UCHÔA, Marcos Cavalcante. *A formação do leitor literário: o caso da lista de vestibular da UFMS*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Três Lagoas. 2008.

VALDEMARIN, Vera T.; SOUZA, Rosa Fátima de. Apresentação. *Caderno Cedes – Cultura escolar: história, práticas e representações*, Campinas, n. 52, 2000. p.5-9.

VARGAS LLOSA, M. A importância da literatura. *Substantivo plural*. 2010. Disponível em <<http://www.substantivoplural.com.br/a-importancia-da-literatura/#more-22513>>. Acesso em 06 jan. 2012.

VIEIRA, Alice. *Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago. 2008

VINÃO, Antonio. A história das disciplinas escolares. Trad. Marina Fernandes Braga. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 18, p. 173-215, set/dez 2008.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Isabel Moura (orgs). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

YOUNG, M. *Conhecimento e controle*. Campinas: Papirus. 1971.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, 2005.

ZILBERMAN, Regina. MAGALHÃES, Lígia C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Ensaios)

\_\_\_\_\_. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.



## FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 853, de 12 de novembro de 1971.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 45, de 12 de janeiro de 1972.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 2, de 27 de janeiro de 1972.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 76, de 23 de janeiro de 1975.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em 08 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa. Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna Relatório Conclusivo JANEIRO/1986.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio: construção política: sínteses das salas temáticas/ coordenação: Marise Nogueira Ramos, Rosiver Pavan; texto: César Henrique Arrais. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

\_\_\_\_\_. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm). > Acesso em: 10 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Legislação e Normas do Ensino de 2º Grau. Brasília: MEC/ Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, 1979

\_\_\_\_\_. Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982.

\_\_\_\_\_. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Inep. *Educação Superior Brasileira: 1991-2004* - Mato Grosso do Sul. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Inep. *Enem – Relatório Pedagógico 2004*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PRADIME: programa de apoio aos dirigentes municipais de Educação. Marcos Legais da Educação Nacional / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/ Semtec, 1999.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

\_\_\_\_\_. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 15, aprovado em 1º de junho de 1998.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 37, aprovado em 7 de julho de 2006.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 38, aprovado em 7 de julho de 2006.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 3 de 26 de julho de 1998.

MATO GROSSO. *Diretrizes para a Educação em Mato Grosso*. Cuiabá: Educação, Cultura e Saúde. PLAMAT. 1965.

MATO GROSSO DO SUL. *Diretrizes Curriculares: Português, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (1º e 2º graus)*. Campo Grande: SED, 1992.

\_\_\_\_\_. *O Ensino Médio na Escola Guaicuru: Proposta Política Pedagógica – Governo Popular de Mato Grosso do Sul 1999 – 2002*, Campo Grande, MS, 2000. (Série Fundamentos político-pedagógicos, v. 2).

\_\_\_\_\_. *Perspectivas Pedagógicas para o Ensino Médio: Proposta Política Pedagógica – Governo Popular de Mato Grosso do Sul 1999 – 2002*, Campo Grande, MS, 2002. (Série Fundamentos Político-Pedagógicos. v. 2.1)

\_\_\_\_\_. Resolução/SE nº 64,4 de 21 de dezembro de 1989. Estabelece as Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. nº 2712, Campo Grande, MS, 27 de dez. de 1989. p.17-25.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Princípios Norteadores - A Cidadania Começa na Escola*. Campo Grande, MS, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul: linguagens códigos e suas tecnologias*. Campo Grande, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio*. Campo Grande, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio*. Campo Grande, 2012.

\_\_\_\_\_. *Indicadores básicos do Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: [s.n.], 2002.

\_\_\_\_\_. Diagnóstico socioeconômico do Mato Grosso do Sul. [S.I.:s.n.], 2003.

\_\_\_\_\_. *Indicadores básicos do Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: [s.n.], 2002.

\_\_\_\_\_. Diagnóstico socioeconômico do Mato Grosso do Sul. [S.I.:s.n.], 2003.

**INSTITUIÇÕES, ACERVOS E SITES CONSULTADOS**

Biblioteca da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba/MS

Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS

Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá/MS

Biblioteca Municipal de Inocência/MS

Biblioteca Municipal de Paranaíba/MS

Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul.

IBGE – Censo de 2000.

IBGE – Indicadores Sociais - 2007

IBGE, PNAD 2005 – Mato Grosso do Sul.

Instituto Histórico e Geográfico de Campo Grande/MS

Instituto Histórico e Geográfico de Cuiabá/MT

Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul/SED

<http://www.substantivoplural.com.br/a-importancia-da-literatura/#more-22513>

[http://www.senado.gov.br/senadores/senadores\\_biografia](http://www.senado.gov.br/senadores/senadores_biografia)

<http://www.uel.br/cch/pos/letras/terroroxa>

[http://www.senado.gov.br/senadores/senadores\\_biografia.asp?](http://www.senado.gov.br/senadores/senadores_biografia.asp?)

<http://www.basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>

[http://www.e-biografias.net/benjamin\\_constant/](http://www.e-biografias.net/benjamin_constant/)

<http://www.fazenda.gov.br/portugues/institucional/ministros/rep015.asp>

<http://lattes.cnpq.br/0346629830466627>.

<http://www.publicacoes.inep.gov.br/>

<http://www.ibge.gov.br>.

<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.