

O ENSINO DE PORTUGUÊS; ASPECTOS IDEOLÓGICOS DO DISCURSO OFICIAL (DE 1961 A 1986)

Rosa Catarina Negreiros Guimarães

1. INTRODUÇÃO

Partindo da hipótese de que a interpretação de textos oficiais sobre a educação brasileira - voltados para determinado aspecto e num período de tempo delimitado - constituindo-se tarefa importante para o conhecimento dos pressupostos ideológicos, políticos, filosóficos e pedagógicos do discurso oficial que direciona a política educacional brasileira, optamos pelo estudo do discurso oficial sobre o ensino do português no Brasil, num espaço de tempo de 25 anos - de 1961 a 1986. Assim, através de uma análise crítica dos textos legais desse período, visualizamos a possibilidade de descobrir as intenções da política voltada para o ensino da língua nacional e, sobretudo, de interpretar essas intenções explícitas ou implícitas, à luz de nossas convicções e de nosso posicionamento como educadora e como professora de português.

Foram considerados como os dois marcos legais delimitadores do período a ser estudado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 20 de dezembro de 1961, e o Parecer nº 785/86, do C.F.E., sobre a Reformulação do Núcleo Comum para o Ensino de 1º e 2º graus, de 06 de novembro de 1986. Tomamos a LDB de 1961 como ponto inicial da análise sobre o ensino da língua portuguesa na escola de 1º e 2º graus, por ter sido o momento da discussão, aprovação e implantação desta Lei um dos

mais férteis em termos de debates e aprofundamento dos principais problemas educacionais do país. Por isso julgamos importante o debruçar-se sobre o ensino de nossa língua nesse momento tão profícuo da história da educação brasileira. O que marca, por outro lado, o ponto final de nossa análise, apesar do documento legal de menor amplitude, apresenta relação direta com o assunto ora focado, vez que traduz uma tomada de posição em favor da restauração do ensino de português na escola de 1º e 2º graus.

Numa primeira fase de nosso trabalho, coletamos todo o material bibliográfico sobre o assunto, o qual, após uma triagem, em que procuramos delimitar ao máximo os documentos oficiais voltados direta ou indiretamente para o ensino do português, constou de:

- 16 Pareceres do C.F.E.;
- 03 Leis gerais do ensino de 1º e 2º graus;
- 06 Resoluções e Indicações do C.F.E.;
- 21 outros documentos, considerados integrantes do discurso oficial sobre o ensino de português.

Além desses, subsidiaram nossa análise documental os artigos publicados em revistas, sobretudo a EBSA, da Editora do Brasil, especializada em legislação do ensino.

Fundamentando-se em consultas bibliográficas e no embasamento trazido por leituras anteriores, durante o curso de MESTRADO em EDUCAÇÃO, na U.F.C., e contando, evidentemente, com a participação de nossos professores-orientadores, interpretamos esse material básico, o qual serviu como ponto de partida para nossas observações e constatações. Procuramos proceder a uma interpretação crítica da realidade, dentro de uma visão contextual, em que tentamos descobrir as relações entre a legislação do ensino do português e a história de nossa sociedade. Esperamos ter podido colaborar, embora com parcela mínima, para a memória documental do ensino da língua portuguesa no Brasil. Se não valerem nos-

as interpretações ou pontos de vista, que fique, pelo menos, o registro documentado de uma época na história do ensino do português: de 1961 a 1986.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Procuramos explicitar alguns princípios que retratassem nossa concepção de educação e do processo ensino-aprendizagem, bem como nossa percepção de aspectos da teoria do conhecimento, destacando a importância da linguagem e, mais especificamente, do domínio da língua materna para a compreensão do mundo e o desenvolvimento do ser humano.

Utilizamos o quadro teórico estabelecido por SAVIANI¹, em que foram agrupadas as tendências filosóficas predominantes na educação brasileira em quatro grandes categorias, conforme as concordâncias que entre si apresentavam: 1) Concepção "humanista" tradicional; 2) Concepção "humanista" moderna; 3) Concepção analítica; 4) Concepção dialética. Tomamos somente três dessas categorias como referencial, excluindo a concepção analítica, por julgar que esta não apresenta relação mais estreita com o assunto abordado.

Após explicitarmos o conteúdo de cada uma dessas tendências, tentamos relacioná-las com concepções do processo ensino-aprendizagem e com métodos de especulação da ciência e da história, rematando todos esses pontos teóricos com o enfoque do problema da linguagem que ressalta sua importância, não somente no processo de desenvolvimento do homem, nas suas relações com a natureza e com os semelhantes, como também na sua percepção e expressão desse processo através dos tempos.

Vejam o que sobre isso, fala GUSDORF²: "Para falar propriamente, a linguagem não cria o mundo; objetivamente, o mundo já lá está. A virtude, todavia, é a de constituir, a partir de sensações incoerentes, um universo à medida da humanidade. E cada indivíduo que vem ao mundo retoma, por sua conta, essa obra da espécie humana, desde as ori-

gens. Vir ao mundo é tomar a palavra, transfigurar a experiência num universo do discurso. Segundo uma fórmula célebre de MARX, na segunda das Teses sobre Feuerbach, os filósofos simplesmente interpretam o mundo de modo diferente; trata-se de transformá-lo. Pode-se dizer, com respeito a isso, que o aparecimento da linguagem foi mais que uma filosofia, mais que uma simples transição; significou uma subversão das condições de existência, um novo arranjo do meio para o estabelecimento do homem".

Torna-se evidente que, para colocar em prática essa faculdade da linguagem, o homem dispõe de códigos de comunicação variados que também evoluíram historicamente, dentre os quais a língua certamente alcançou, e jamais perdeu o lugar de código por excelência, mais completo, mais profundo, mais expressivo. Daí ser a aprendizagem deste código - mais precisamente, a aprendizagem da língua materna - um dos processos decisivos de socialização, possibilitando acesso à cultura e participação nos bens produzidos numa dada sociedade. E, embora esse processo de aquisição da língua materna passe também pelas discussões e abordagem de várias correntes epistemológicas, nenhuma delas desconhece que tal processo se dá "por via natural, assistemática, ametódica (assim a criança aprende, em seus primeiros anos, a falar e a compreender o que ouve), e por via do ensino intencional, sistemático, metódico".³⁾ A organização do processo de aquisição da língua materna dentro da segunda perspectiva acima colocada, se constitui tarefa escolar, embutida nas propostas educacionais mais abrangentes, delas decorrentes, mas também com aspectos específicos mercedores de tratamento particularizado.

Considerando, portanto, os princípios explicitados no nosso referencial teórico, examinamos as características dessas concepções presentes nas diretrizes traçadas para o ensino da língua portuguesa no Brasil, de 1961 a 1986, bem como outros aspectos ideológicos porventura identificados. Situando a educação numa perspectiva da evolução his-

tórica, em que o homem busca a plenitude de sua realização como ser consciente do universo, acreditamos que a concepção dialética torna-se a mais apropriada para a compreensão e análise crítica do papel da educação numa dada sociedade. Foi, portanto, sob o prisma de uma concepção dialética da educação que analisamos criticamente o pensamento oficial sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil, no período enfocado. É oportuno explicitar que definimos aqui como "pensamento oficial" aquele inferido de textos legais e documentos produzidos pelas instâncias dirigentes do país, os quais configuram a concepção de órgãos do governo e instituições oficiais sobre o ensino do português. Esta "concepção oficial" ou "pensamento oficial" representa, em última análise, o pensamento da classe hegemônica que, segundo Gramsci, detém na educação um dos seus mais fortes mecanismos de garantia dessa hegemonia.⁴ No entanto, é o próprio Gramsci quem enfatiza o papel da educação na quebra dessa hegemonia, ao indicar as possibilidades da propagação de uma contra-ideologia, capaz de minar as bases de sustentação de uma dada organização social, através de organismos da sociedade civil, dentre os quais sobressai a escola. Assim, numa perspectiva filosófica voltada para a transformação social, acreditamos que a educação se constitui o processo de conscientização sobre a realidade social, de crítica da estrutura social vigente e de definição de caminhos para sua superação.

3. O ENSINO DE PORTUGUÊS NA LDB

Segundo ROMANELLI⁵⁾, para a organização do ensino brasileiro o maior saldo positivo da L.D.B., de 1961, se traduziu "na quebra da rigidez e certo grau de descentralização".

O ensino de português, conformato às normas centralizadoras do Estado Novo, começou timidamente a quebrar essas amarras, com as novas determinações oriundas da LDB. Dizemos timidamente, porque acre-

ditamos, como Romanelli, que "nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja". Portanto, a abertura favorecida pela LDB repercutiu no ensino do idioma nacional, é verdade, mas não se pode vislumbrar desde logo uma profunda modificação na condução desse ensino.

Reconhecendo a importância do aprendizado da língua portuguesa, o texto legal dá especial relevo ao seu ensino, quando estabelece como uma das competências do C.F.E. e dos Conselhos Estaduais: "organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso dando especial relevo ao ensino de português" (art. 40 - alínea a). Daí a sua inclusão como disciplina obrigatória em todos os níveis e ramos do ensino.

Constituiu-se, portanto, o marco inicial do período por nós considerado neste trabalho, essa proclamação da obrigatoriedade do ensino de português, em termos curriculares, e sua abrangência, em termos geográficos, tendo em vista a determinação da LDB, de disciplinas obrigatórias para todo o território nacional. Na verdade, aquilo que pode parecer óbvio à primeira vista - a obrigatoriedade do ensino de português a escola elementar e média - nem sempre foi observado no desenvolvimento dos currículos escolares brasileiros de épocas precedentes. Conquanto no ensino jesuítico as escolas de ler e escrever já estivessem voltadas para a transmissão do idioma,⁶ nem sempre teve o português, no desenvolvimento do ensino brasileiro, lugar de destaque o currículo, havendo escolas onde não se falava e muito menos se estudava a língua nacional.

Com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, instaurou-se um tipo de organização curricular que, passando por modificações posteriores, tornou-se modelo para todos os liceus ou escolas secundárias da época. Demonstrando a posição relativa dos grandes campos do conhecimento em nove planos do Colé-

gio Padrao, adotados no período de 1838 a 1881, Chagas chama atenção para "algumas curiosidades que às vezes chegam ao absurdo". Nas Humanidades, por exemplo, já não nos surpreende que se ensinassem sete línguas, além de Retórica e Literatura, e sim que entre essas línguas o Português nem sequer aparecesse no plano de 1876; ou aparecesse com menos de 1% nos de 1841 e 1878; com menos de 10% nos de 1853 e 1857; e com menos de 15% nos de 1862 e 1870; para surgir com 27,7% no de 1981, sempre considerando isoladamente a área de Letras. Esta aparente reação, que ocorria no fim do período, não retratava maior apreço ao idioma nacional e apenas significava, com atraso de alguns anos, que ele passara a ser exigido como preparatório⁷. Vê-se, por conseguinte, que o ensino de português nem sempre foi considerado com a devida ênfase na nossa escola secundária. E na escola elementar, embora não tenhamos explicitamente constatado referência ao descaso pelo ensino da língua pátria, o próprio fato de ter sido esse nível de ensino desenvolvido predominantemente sob forma de aulas particulares até o final do século passado pode ser considerado um indicativo de que seu objetivo não ultrapassava o limiar do aprendizado das primeiras letras.

Quando, na Constituição de 1946, o seu artigo 168 dizia, no item I - "o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional", foi uma consequência natural a maior amplitude e segurança refletida no ensino do português na escola primária e de nível médio, com relevo inclusive no texto da LDB.

É, portanto, tendo em vista esse tratamento por vezes secundário dado ao ensino da língua portuguesa na nossa escola primária e média que consideramos de real importância sua obrigatoriedade em todos os níveis, e de forma generalizada em toda a extensão do território nacional, a partir da LDB de 1961.

Dentro da perspectiva descentralizadora da LDB, a definição do programa de português para as diversas séries e às respectivas "instruções metodológicas" sucederam orientações sobre "a amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias", entre elas o português. A essa diretriz inicial, seguiram-se diversos pareceres do Conselho Federal de Educação que, de uma forma ou de outra, iam traçando os caminhos do ensino de língua portuguesa, sem deixar de enfatizar sempre o princípio da descentralização.

Analisando este aspecto sob o ângulo das tendências de Filosofia da Educação que predominaram na nossa história educacional, observamos que as idéias descentralizadoras atendem à concretização dos interesses do capitalismo numa fase concorrencial, que tem por suporte epistemológico o pensamento humanista moderno, em contraposição aos mecanismos de controle centralizadores, próprios de uma visão humanista tradicional da educação. E justificamos nosso ponto de vista, lembrando que a vinculação da concepção educacional do humanismo moderno às idéias do chamado Movimento da Escola Nova estabelece, por si só, o relacionamento a que aludimos. De fato, abrindo espaço a uma maior participação dos Estados nas decisões e responsabilidades educacionais, e deixando também um espaço a ser ocupado pelos agentes do processo ensino-aprendizagem na condução das atividades escolares, a LDB incorporou uma tendência modernizante em termos de educação.

No ensino de português, a substituição dos programas rígidos e uniformes pela definição da "amplitude e desenvolvimento da matéria apresentou um sensível deslocamento do eixo de conteúdos para o eixo de objetivos no tratamento da disciplina. Esta mudança pode ser considerada também um indicativo da prevalência das idéias humanistas modernas, na medida em que, enfatizando os objetivos pedagógicos, não cerceia a ação educativa com a determinação rígida de conteúdos e métodos. Por outro lado, o surgimento de idéias renovadoras não elimina

a existência de concepções tradicionais, nem tampouco a consagração de um princípio - a descentralização, no caso - em termos legais, significa a sua adoção, de fato, ou a sua percepção pelos membros da sociedade.

A definição do programa de português deslocou-se, de certa forma, do eixo dos conteúdos para o eixo dos objetivos. No entanto, tal mudança não transparece, de forma nítida, no documento do C.F.E. sobre o assunto: "Estudos Especiais - Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias". Observa-se que o legislador procura fugir à delimitação de conteúdos específicos, não deixando, porém, de se referir aos aspectos contedutísticos mais gerais. Assim é que a estrutura do próprio texto legal não se organiza a partir dos objetivos propostos, e sim, em torno dos três aspectos enfatizados no programa do 1º ciclo - expressão oral, expressão escrita e gramática expositiva - com a posterior referência ao desenvolvimento da matéria no 2º ciclo, feita de forma breve e sucinta.

Analisando o documento do C.F.E., observamos uma tentativa de compatibilizar a metodologia do ensino de gramática com os avanços científicos no estudo do idioma, ressaltando-se os seus aspectos funcionais e recomendando-se o seu estudo a partir do texto. De modo geral, porém, as orientações se mostram soltas, incompletas e assistemáticas. Percebemos, ainda, uma nítida preocupação com o estabelecimento de modelos, não somente com relação aos textos - onde se mencionam exclusivamente os modelos literários - como também com relação à gramática e à fonética.

Constatamos então que, ao lado das tendências inovadoras no desenvolvimento do currículo, emergentes das idéias liberais inspiradoras da LDB, perduraram concepções arcaizantes do ensino do idioma, presentes nesse estudo do C.F.E. Tal convivência contraditória nos remete ao confronto entre as linhas da filosofia humanista tradicional e da filosofia humanista moderna na história da educação

brasileira. Exemplos significativos de tal contradição podem ser encontrados nessas instruções do C.F.E. sobre o desenvolvimento do ensino de português, quando, aos aspectos diretivos de metodologias propostas, se contrapõem recomendações sobre o uso prático do conteúdo de ensino; ou quando se elegem modelos e padrões elitistas do idioma, ao lado de recomendações sobre o cultivo da liberdade de expressão individual e da não-uniformidade estilística.

Verificamos, portanto, que as instruções sobre a amplitude e desenvolvimento do programa de português na escola secundária trazem, com suas lacunas e contradições, o caráter de transitoriedade da legislação educacional em vigor na época.⁸ Perpassa pelo documento o espírito liberal presente no direcionamento político da nação embora de forma tênua e confusa. Mesclam-se às orientações mais flexíveis e abertas resquícios de uma concepção conservadora de educação. Resta-nos examinar como essa contradição aparece em outros documentos do período e qual o seu relacionamento com o desenrolar dos fatos históricos.

Um dos pontos enfocados em pareceres do C.F.E., no período de vigência da LDB de 1961, relaciona-se com a censura de textos para leitura nas escolas. Denotando um comportamento calcado em princípios conservadores, pessoas e instituições se dirigiam ao poder público para cobrar medidas mais rígidas com relação ao tipo de livro cuja leitura deveria ser objeto de estudo na escola secundária. A nosso ver, tal fato bem traduz a luta das forças contraditórias que naquele momento impulsionavam o desenvolvimento social brasileiro. Ao passo que as reações às medidas descentralizadoras e liberais da legislação educacional em vigor representavam a síntese do pensamento conservador, cujo autoritarismo encontra raízes na formação aristocrática da nossa sociedade, as forças democráticas emergentes traduziam a concepção liberal da organização social

em processo de desenvolvimento no início da década de 60.

Observamos que, nas respostas do órgão oficial, a par da ênfase no sentido descentralizador das decisões de caráter pedagógico, há constantes referências à relação escola x família no processo de desenvolvimento das atividades de ensino. Não nos esqueçamos de que esse foi um dos pontos centrais da discussão ideológica que precedeu a publicação da LDB de 1961, onde o destaque ao papel da família na educação outro objetivo não teve senão o de minimizar o papel do Estado.⁹

Percebemos também nesses pareceres, a preponderância de um enfoque do processo educacional que exclusiviza o aspecto individual, deixando de lado o social e o político. Ainda aqui podemos sentir a presença das concepções humanistas da Filosofia da Educação, vez que tanto a conservadora quanto a moderna relevam, sobretudo, aquele aspecto. O desenvolvimento do indivíduo é colocado como ponto essencial das formulações e orientações pedagógicas, dando-se ênfase maior à parte intelectual nesse processo de formação, embora apareçam indícios de uma preocupação com os aspectos morais da personalidade do aluno e com o realce de uma educação prática, voltada para a vida. Observamos, então, uma evidente mesclagem das posições conservadoras e modernas do humanismo filosófico, cujo ponto comum, centrando-se numa apriorística "visão de homem", não deixa, no entanto, de apresentar profundas divergências nessa visão de homem na proposta de cada uma delas.

Finalmente, observamos uma tendência voltada para a renovação pós-64, evidente nos documentos publicados já no final da década de 60, cuja expressão oficial mais significativa talvez possa ser considerada a Indicação nº 19/68, que "propõe o reexame dos programas das cinco disciplinas obrigatórias do Ensino Médio". "Em segundo lugar, impõe-se o reexame solicitado para que os programas possam adaptar-se ao incessante progresso da ciên-

cia". Colocam-se como justificativas para esse reexame, além do caráter transitório das instruções baixadas em 1962, e das lacunas verificadas com relação ao programa para o 2º ciclo, a necessidade de se adaptarem esses programas ao "incessante progresso da ciência".¹⁰ Cremos que essa preocupação traduziu-se, em termos de língua portuguesa, na alteração do sistema ortográfico e na realização de vários seminários e simpósios sobre o idioma e seu ensino.

Podemos identificar, nessa tendência científica renovadora, os indícios da mudança de rumos por que passava a educação brasileira nesse final de década, quando na conjuntura histórica pós-64, deflagrou-se uma crise educacional de proporções tão abrangentes e de forma tão aguda, que demandou, do sistema político recém instalado, medidas também generalizadas e profundas para a recomposição do modelo de educação e reorganização do sistema educacional. Analisaremos, a seguir, algumas causas e reflexos dessa crise na problemática do ensino da língua portuguesa.

4. O ENSINO DE PORTUGUÊS A PARTIR DA LEI Nº 5692/71

No início da década de 70, após um período de conturbação intensa, em que, às manifestações estudantis e às passeatas populares reagia o aparato repressivo do regime militar, assistimos ao que pode ser considerado o capítulo final desse drama, cujo enredo principal envolvia o ajustamento do modelo de educação nacional ao modelo político implantado pela "revolução" de 64. Tratava-se da publicação da Lei nº 5.692, em 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. E se aqui falamos de epílogo, é porque essa adaptação do modelo educacional ao político passou por vários momentos, sobressaindo, certamente como os mais importantes, a publicação dos instrumentos legais que viabilizaram as medidas adotadas. Tendo

sido o ensino superior já reformulado por uma lei específica - a Lei 5540 de 28 de novembro de 1968 -, a aprovação da Lei 5692/71 veio completar uma reforma abrangente, que atingiu os três níveis de ensino, e assim, toda a organização escolar brasileira.

Fizemos anteriormente referência a uma preocupação, identificada em documentos no final da década de 60, voltada para a adaptação do ensino de português aos progressos da ciência e da tecnologia. Talvez fossem esses os primeiros sopros dos ventos tecnicistas que impulsionariam os destinos da educação brasileira na década de 70.

As razões dessa opção tecnicista podem ser analisadas, sob variados aspectos, dentre os quais relevamos: a influência dos acordos internacionais de cooperação técnica na elaboração das justificativas e do próprio texto legal e a opção política que imprimiu à escola de 1º e 2º graus o caráter de agência de formação de mão-de-obra especializada. Esses dois aspectos levantados, escondem ambos pressupostos ideológicos voltados para os interesses das classes privilegiadas da sociedade brasileira. Enquanto, por um lado, a escola passa a formar um quadro de tecnocratas exigido pela sociedade de classe, organizada nos moldes capitalistas, por outro lado, passa por um processo de desqualificação do próprio ensino, por não atingir os objetivos de atendimento às grandes massas populares. No entanto, segundo analisa FRIGOTTO,¹¹ essa improdutividade da escola é produtiva para o sistema capitalista de uma sociedade periférica como a nossa, por várias razões, que atendem, em última análise, aos interesses do capitalismo.

No que concerne aos seus aspectos de fundamentação e proposta organizacional, o delineamento do currículo na Lei 5692/71 surge, de forma nítida e precisa, nos textos do Parecer nº 853/71 e da anexa Resolução nº 8/71, do C.F.E.¹² Percebemos que a nova visão tecnicista imprimida à educação nacional perpassa, pelos dois documentos, através da expli-

citação formal dos princípios didático-pedagógicos que fundamentam a estrutura curricular proposta e - como não poderia deixar de ser - através da própria concepção de currículo apresentada.

A obrigatoriedade do ensino de português, pela sua inclusão como conteúdo específico obrigatório da matéria Comunicação e Expressão pode ser aqui examinada sob um duplo aspecto: o da simples inclusão como conteúdo obrigatório e o da intensidade de desenvolvimento desse conteúdo dentro do currículo pleno da escola.

No contexto da LDB de 1961, o surgimento de um dispositivo legal prevendo a obrigatoriedade do ensino de português já foi ressaltado, como fato consagrador da importância essencial desse ensino, o que nem sempre acontecera em épocas precedentes. Com a reforma de 1971, permaneceu a obrigatoriedade, expressa no item a do § 1º do Art. 1º da Resolução nº 08/71: "Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

a) Em Comunicação e Expressão - a Língua Portuguesa.

Estando, portanto, garantida pela lei geral do ensino a inclusão da língua portuguesa no currículo pleno das escolas, resta a pergunta: com que intensidade será desenvolvido o seu ensino? É neste aspecto, então, que observamos, dada a variação de carga-horária prevista pela Resolução nº 08/71¹³, a possibilidade de ser destinado um tempo reduzido ao ensino da língua portuguesa no 1º grau e até de sua exclusão em algum período letivo no 2º grau. Assim, atendendo ao princípio de flexibilidade que permite a adaptação do currículo pleno das escolas às peculiaridades locais, cremos ter essa medida ensejado a possibilidade de uma definição não criteriosa da intensidade dos estudos em determinado conteúdo curricular. Um exemplo disso seria a situação em que a carência de professores de uma dada matéria pudesse servir de motivo para a atribuição de menor carga-horária para essa matéria no currículo pleno

da escola. Assim, se por um lado a lei garantia um mínimo obrigatório de conteúdo das matérias do núcleo comum, por outro, traçava diretrizes para uma organização do currículo pleno em que os elementos de duração e intensidade desses conteúdos mínimos seriam tratados sob parâmetros variáveis segundo cada projeto escolar.

Assim, o estudo da Língua Portuguesa, que já sofrera o golpe de se ver localizado num plano secundário, submetido a um dos componentes da matéria Comunicação e Expressão, não tendo mais uma carga-horária assegurada por texto legal, ficou também marginalizado no processo de organização curricular. Isto porque, para que sejam atingidos os objetivos do ensino de português na escola de 1º e 2º graus, a intensidade dos estudos e a consequente duração dos mesmos são fatores essenciais. Assim sendo, com uma carga-horária insuficiente, a aprendizagem do idioma nacional passou, a partir de então, por problemas cruciantes, de consequências traumáticas para professores, alunos e, evidentemente, para a educação como um todo.

Enquanto no documento respectivo da LDB de 1961 ressaltamos o indício de uma mudança na abordagem do currículo, em que timidamente começavam a ser relevados os objetivos ao ensino de cada matéria e não somente o seu conteúdo, embora de forma assistemática e até confusa, no Parecer nº 853/71 que trata do mesmo assunto com referência à Lei nº 5692/71, tal enfoque se faz de modo intencional e sistemático.

Expressando os objetivos do ensino de português, a letra a) do art. 4º diz: "Em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira". Fundamenta-se, assim, no art. 4º, § 2º, da Lei 5692/71, que diz: "No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua

nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira".

O termo "linguagens", utilizado, no plural, é um indicativo de que a língua perde o seu lugar de exclusividade no processo de comunicação, para se nivelar a outros processos comunicativos a serem cultivados. O destaque feito à Língua Portuguesa refere-se somente - na última parte do item citado - à sua função cultural.

Observamos, ainda, um enfoque predominantemente individualista, em que não se mencionam os aspectos social e político da aprendizagem da língua, pois, o termo "comunicação" refere-se ao eixo relacional indivíduo-indivíduo e o termo "expressão" ao pólo relacional de quem comunica, ficando, assim, a explicitação dos objetivos dessa matéria situada sobretudo no plano individual. Ensejando "o contato coerente" com seus semelhantes e a manifestação harmônica (grifos nossos) de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual", os objetivos de Comunicação e Expressão deixam entrever, por sua vez, uma concepção idealista do processo de comunicação e da própria Educação.

Vê-se, portanto, que a ênfase nos objetivos, verificada no parecer nº 853/71 e na Resolução nº 08/71, não conseguiu traduzir explícita e claramente a orientação a ser imprimida ao ensino do português. Por outro lado, podemos deduzir que, por trás desses objetivos ambíguos e pouco precisos, se escondiam os mesmos interesses já anteriormente referidos na análise da ideologia da Reforma de 1971, de desqualificação da escola e do ensino de modo geral. Sendo a língua o instrumento, por excelência, da conscientização de um povo sobre a sua realidade histórico-social, suas condições de vida e sobre os caminhos a seguir para sua emancipação, certamente não se constitui interesse das classes dominantes da sociedade o domínio desse poderoso código pelas classes subalternas. Por isso, esses objetivos previstos para o ensino da língua portuguesa, calcados numa pretensa visão técnica da edu-

cação, traduziam veladamente interesses voltados para o obscurantismo e embotamento intelectual das massas populares, que, por força das condições históricas, ascendiam aos bancos escolares.

A par dessa ênfase nos objetivos, o Parecer nº 853/71 estabelece a supressão dos programas de ensino, dizendo acerca do assunto. "A amplitude passou a referir-se às matérias e, não mais a programas, caracterizando-se a sua definição como um estabelecimento da posição relativa do núcleo comum no conjunto do currículo". Tal diretriz ensejou com relação ao ensino do português, um enfoque mais secundário, na medida em que se constitui parte integrante da matéria Comunicação e Expressão. Por outro lado, percebemos nesta orientação uma direta influência das ciências da comunicação, àquela época em pleno desenvolvimento, conforme destaca SOUZA:¹⁴

"Os anos 70 estão marcados pelo bom que então representou a comunicação, alimentado, sobretudo, pelas idéias de Mc Luhan, o que justifica o lugar de destaque que passou a ocupar a 'comunicação e expressão', erigida, na escola brasileira, à categoria de 'área de estudos' sintetizadora dos diversos aspectos do campo semiótico (teatro, expressão corporal, educação artística, etc.) - equivalente em importância curricular à língua portuguesa".

Um especial relevo é dado no Parecer nº 853/71 à comunicação oral, o que aparece como um aspecto inédito na abordagem do ensino do português: passa-se da consagração dos modelos literários escritos ao realce de um tipo de comunicação calcado nos princípios da oralidade.

Uma ênfase nos aspectos instrumentais da aprendizagem da língua e uma tendência para a abordagem do idioma como expressão da cultura nacional são ainda pontos de destaque nas orientações do Parecer nº 853/71 sobre o ensino do português. No entanto, percebemos nas colocações dos legisladores, um caráter generalizante e superficial, relegando inclusive aspectos importantes da formação de nossa

cultura, pois, se, por um lado, refere-se às nossas raízes européias, por outro, não faz sequer menção das marcas profundas das raças indígena e negra na nossa fisiologia cultural.

Constatamos, portanto, nas orientações do Parecer nº 853/71 voltados exclusivamente ao ensino da Língua Portuguesa, uma concepção desse ensino tendente a valorizar os aspectos instrumental e sócio-cultural de utilização do idioma, dentro de uma abordagem didático-pedagógica fundamentada em correntes ligadas às concepções do "humanismo" moderno, na classificação utilizada como referencial no presente trabalho.

5. A CRISE NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E OS CAMINHOS PARA SUA SUPERAÇÃO

O ano de 1975 pode ser considerado marco inicial de uma caminhada pelo surgimento do ensino da língua portuguesa, cuja expressão mais efetiva se identifica, a nosso ver, com a publicação do Parecer nº 785/86, do C.F.E., sobre a reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus, em 6 de novembro de 1986, tomado como documento de referência final do presente trabalho.

De fato, neste ano de 1975, estudantes de Minas Gerais dirigiram ao Exmo. Sr. Presidente da República, Memorial sobre a "necessidade de uma campanha em prol da restauração da linguagem"¹⁵, levando as instâncias governamentais a uma tomada de posição oficial sobre o assunto, que resultou, concretamente, na criação de um grupo de trabalho para apresentar "sugestões objetivando o aperfeiçoamento do ensino de Português."¹⁶

Coincidentemente com a publicação do Memorial de Estudantes de Minas Gerais, no final do ano de 1975 e início de 1976, encontramos vários artigos - muitos deles editoriais da revista EBSA - Documentário do Ensino, já citada anteriormente - que vêm ao encontro das idéias ali expostas cujo tema-central se volta sempre para a crise no ensino

de portugueses e apresentação de sugestões para superá-la. Ressalte-se que, em tais artigos, há menção a outros, escritos em revistas e jornais da época, abordando o mesmo assunto. Faz-se também referência a pronunciamentos de entidades, órgãos oficiais (tais como: Conselho Federal de Educação, Senado Federal, Academia Brasileira de Letras), além de vários professores eminentes e legisladores do ensino (dentre esses: Abgar Renault, Celso Cunha, Aurélio Buarque de Holanda, Antônio Houaiss, Josué Montelo, Evanildo Bechara).

O relatório do Grupo de Trabalho criado em 1976 apresenta uma análise da problemática do ensino do português, partindo de suas causas, definidas em três categorias: as de natureza sócio-cultural, as de natureza sócio-econômica e as de natureza pedagógica. Em seguida, apresenta uma fundamentação do ensino da língua e literatura criticando posições deturpadas na adoção desses princípios linguísticos. Concluindo, o relatório propõe uma série de vinte e duas medidas a serem adotadas para a melhoria do ensino da língua portuguesa.

Aliás, merece aqui uma análise mais global, em termos comparativos, dos itens 1, 2 e 3 do relatório do GT Introdução, Caracterização do Problema e Causas do Problema, respectivamente - e o item 4 - Sugestões.

Enquanto nas três primeiras partes o relatório apresenta uma descrição circunstanciada e, de certa maneira, abrangente e aprofundada da problemática do ensino de português, as sugestões apresentadas na última parte denotam uma visão por vezes simplista e dissociada da análise anterior quando se propõem as alternativas de solução para os problemas enfocados. A nosso ver, há um descompasso entre o diagnóstico e as medidas propostas.

Percebe-se que a análise do GT está calcada numa visão positivista, pois enfoca o problema a partir de suas evidências externas, configurando uma posição que visa, em última análise, atribuir "à escola a função de adaptar o aluno à sociedade"¹⁷

Constatamos que a abordagem do problema se deu dentro daquela concepção metafísica da ciência, em que os aspectos são tratados e analisados isoladamente, sem que se estabeleçam as conexões e relações intrínsecas entre eles, nem se busquem as causas estruturais, para se chegar a uma visão concreta e totalizante da realidade abordada. Evidentemente, o enfoque metafísico aqui referido, carrega os pressupostos de uma visão metafísica da ciência, e, sobretudo, de um transplante de métodos das ciências exatas para as ciências sociais que, conforme tem sido apontado por inúmeros autores, somente podem conduzir a distorções e equívocos.

Concluindo, diríamos que o Relatório do GT, embora apresente a contradição já por nós apontada entre a análise da problemática e as soluções propostas, demonstra, em última análise, a contradição vivenciada pelos próprios componentes do GT e os consultores aos quais eles recorreram, os quais, cremos, conseguiram detectar de forma abrangente o problema enfocado, porém tornaram-se - talvez pela urgência e responsabilidade da tarefa que lhes foi imputada - centralizadores e até retrógrados em algumas alternativas propostas, sem deixar de apresentar outras de caráter concreto e inovador. Assim é um documento que, a nosso ver, deixa transparecer a crise por que passava o ensino da língua portuguesa, consubstanciando as contradições inerentes ao processo de superação dessa crise, que começava a se deflagrar.

No ano de 1982, com a Lei nº 7.044, são novamente alteradas as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Desta vez, não seria uma nova reforma, mas uma modificação introduzida na Lei nº 5692/71, atingindo um ponto nevrálgico: a profissionalização. A Lei nº 7.044 foi concebida para eliminar a obrigatoriedade da profissionalização, fato esse que veio repercutir no ensino da língua portuguesa. Tendo já sido objeto de revalorização, com a inclusão obrigatória da prova de redação no Concurso Vestibular, (pois a Lei 5692/71 também favorecerá a

retirada deste tipo de prova do Vestibular), o ensino de português passou a ser objeto de especial atenção, através de projetos de incentivo à melhoria desse ensino. Vamos verificar, portanto, que esse início da década de 80, marcado por profundas mudanças na sociedade brasileira, trouxe também uma nova realidade para o ensino de português no Brasil.

Notamos, por exemplo, que avultou a propagação de um pensamento voltado para a necessidade do soerguimento da língua nacional e, particularmente, de uma melhoria do seu ensino. Professores, intelectuais e outros interessados ocupam-se do assunto em revista e jornais desse início dos anos oitenta, os quais não se constituíram - conforme já dissemos anteriormente - objeto de nossa pesquisa, vez que somente documentos oficiais foram por nós coletados e examinados. Gostaríamos, porém, de fazer alusão a uma publicação do Ministério da Educação - a revista "Em Aberto", ano II, nº 12, janeiro de 1983 - órgão de divulgação técnica do MEC e de circulação interna, pois essa edição é dedicada à aprendizagem da língua materna e traz artigos bastante profundos e variados sobre os problemas do ensino de português. Dizia-se na apresentação desse número de "Em Aberto": Por se tratar de tema relevante, a aprendizagem da língua materna precisa ser refletida e questionada na busca de soluções pertinentes. Deficiências nesta aprendizagem podem causar danos profundos e duradouros à formação do indivíduo e à integração e participação sociais". Vemos que esse é um exemplo que corrobora nosso ponto de vista de que, tendo sido detectada uma crise no ensino de português, buscaram-se caminhos para sua superação.

Através da Portaria Ministerial nº 559 de 18 de julho de 1985, é constituída a Comissão Nacional para propor diretrizes para o reexame dos processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. O relatório final da Comissão, publicado em janeiro de 1986, bem retrata o novo momento por que passava o ensino de português. Desejamos ressaltar que, ape-

sar dos resquícios elitistas e das restrições por nós colocadas diante do processo de constituição da referida Comissão, consideramos os resultados do trabalho dessa Comissão como bastante significativo e, talvez, venham constituir o marco de novos rumos para o ensino do português no Brasil.

Examinando o relatório sob vários prismas, observamos pontos de vista que configuram, ao lado de uma abordagem teórica de certa forma inovadora com relação ao problema (pois parte de uma linha que realça a significação social do ensino-aprendizagem da língua materna), algumas colocações oriundas de um enfoque tecnicista e outras de caráter ainda conservador.

Poderíamos ressaltar aspectos gerais do relatório, que nos pareceram indicar o posicionamento da Comissão e, conseqüentemente, contribuir para que cheguemos à percepção do "pensamento oficial" sobre o ensino da língua portuguesa.

Apresentando uma visão global da problemática relativa ao ensino da língua portuguesa, os pontos de vista defendidos no relatório configuram uma posição pedagógica inovadora de especialistas de uma disciplina e, em algumas colocações, deixam indícios de uma fundamentação teórica que se aproxima das concepções dialéticas da Filosofia da Educação. Contraditoriamente com esse avanço ideológico, aparecem recomendações, e mesmo alguns pontos levantados, cuja abordagem denota uma posição, senão tradicionalista, pelo menos mais aproximada das correntes tecnicistas, vinculadas ao "humanismo" moderno. Estes elementos de oposição identificados no relatório bem representam a contradição, impulsionadora da própria evolução social.

No relatório da Comissão, a carga horária do ensino de português é considerada bastante reduzida e insuficiente, na distribuição das horas do currículo de 1º e 2º graus, de conformidade com a Resolução nº 08/71 e o Parecer 853/71. Dia a Comissão:

"O aumento de carga horária é imprescindível e deve ser feito criteriosamente. A implantação de

jornada de 8 horas de atividades para 8 anos de 1º e 2º graus é a reivindicação prioritária e que deverá ser adotada gradativamente..." (Relatório, p. 25).

Realmente a postura da Comissão veio resgatar a importância do ensino da língua portuguesa no ensino de 1º e 2º graus, como também no superior, reivindicando uma carga horária compatível não somente com os objetivos da disciplina, mas também com a extensão e profundidade de seu conteúdo. No entanto, indo mais além e reivindicando a carga horária de oito horas para oito anos de ensino de 1º grau, a Comissão, defende a implantação de um regime que - como ela mesma já contra-argumentou no relatório - não é utópico, e sim, vem saldar um compromisso com o povo, para uma melhor qualificação do ensino, trazendo resultados mais conseqüentes e eficazes para a aprendizagem.

Que tipo de direção vai tomar o ensino da língua portuguesa? Que normas vão regê-lo de agora em diante? E, principalmente, serão tais diretrizes renovadoras e capazes de impor uma superação à crise por que passa ainda o ensino da nossa língua pátria? São questões que deixamos em aberto, pois somente o desenrolar dos fatos indicarão que caminhos serão traçados para o ensino de português. No entanto, julgamos oportuno comentar, como fecho deste nosso trabalho, uma das medidas por nós julgadas importante e indicativa desses novos rumos possíveis para o ensino da língua portuguesa. Trata-se do já aludido Parecer nº 785/86, que reformulou o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus.

Consideramos o Parecer nº 785 um marco de referência para o término deste estudo sobre as diretrizes para o ensino de língua portuguesa, pelas razões já expostas anteriormente. Convém lembrar que, embora à primeira vista uma reformulação no núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus não influa no ensino do português, neste caso específico não cabe tal raciocínio, pois a reformulação ocorrida incidiu em dois pontos essenciais desse ensi-

no: a denominação da matéria e a carga-horária, com ênfase em aspectos do conteúdo da disciplina. Portanto, o ensino de português foi diretamente atingido por esta reformulação do núcleo comum.

Apresenta o Parecer uma fundamentada argumentação para a denominação da matéria (ou disciplina) ser realmente Português ou Língua Portuguesa, conforme a recomendação do relatório da Comissão de 1985. Vejamos o que diz o Parecer nº 785/86 sobre o assunto:

"Por outro lado, verifica-se que a língua e literatura maternas têm tal significação na formação humana, que vale a pena isolá-las como matéria, por si mesmas, sem colocá-las como uma das disciplinas, ao lado de outras, compondo a matéria. Portanto, para realçar a prevalência do Português e sua literatura, dando-lhe a posição central na formação da criança e do adolescente e, ao mesmo tempo, para evitar imprecisões de objetivos a seu respeito, Português é colocado como uma das matérias, cabendo à escola não só dar-lhe a gradação que irá desde a alfabetização e o ensino elementar do ler, escrever e falar, na educação da criança, até os estudos literários, linguísticos e históricos, como o de assegurar a sua presença, como preocupação e objetivo universal, em todas as classes e em todas as disciplinas".

Constatamos, por esse enfoque, uma posição bem definida em prol da restauração do ensino da língua nacional, requerida desde o Memorial dos estudantes mineiros, em 1975.

Por outro lado, a repercussão da mudança dos legisladores sobre a profissionalização a nível de 2º grau, a partir da Lei 7.044/82, se faz sentir (ou se fará sentir mais ainda agora com este Parecer nº 785/86) no ensino da língua portuguesa, sobretudo pelo espaço que esta disciplina ganhou em termos de carga-horária. Quando, ao interpretarmos o Parecer nº 853/71, alertávamos para o perigo da não definição de carga-horária para o português, víamos inclusive a possibilidade de, no 2º grau,

esta disciplina não aparecer em alguma série de determinados cursos. E realmente, verificamos que os equívocos na concretização do currículo de 1º e 2º graus conduziram a prejuízos sensíveis para o ensino da língua portuguesa. Acreditamos que, com esta primeira medida, decorrente das recomendações da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa -, verificar-se-á, de imediato, uma modificação favorável a esse ensino. Evidentemente a simples aplicação do dispositivo legal não será suficiente. Outras medidas deverão ser implantadas, para que tenhamos uma melhor qualificação no ensino da língua portuguesa.

6. A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Percorremos a legislação sobre o ensino da língua portuguesa, de 1961 a 1986, na tentativa de procurar identificar os pressupostos ideológicos, que orientaram o discurso oficial sobre o assunto, neste período delimitado. Na verdade, procurávamos "descobrir as intenções da política voltada para o ensino a língua nacional, num espaço de tempo de 25 anos", analisá-las, interpretá-las e criticá-las, dentro do contexto histórico-social concernente ao período.

Creemos ter conseguido nosso intento, pois, ao mesmo tempo em que produzimos um trabalho de pesquisa bibliográfica, compilando a legislação, procuramos interpretar tal legislação, não somente através dos dispositivos explícitos, mas sobretudo através da leitura crítica da ideologia implícita.

Colocamos, portanto, como resultados concretos desta dissertação, os dois aspectos acima referidos:

- compilação da legislação pertinente;
- análise crítica dessa legislação.

Verificamos que, no Brasil de 1961 a 1986, a história nos mostra períodos de menor e maior participação da sociedade nos rumos da nação. O ensino

do português sofreu, evidentemente, as repercussões dessas mudanças no posicionamento do governo, representadas pelas diferentes diretrizes que orientaram esse ensino em tão curto período de tempo.

Alternando-se as correntes do "humanismo" tradicional e moderno no direcionamento do ensino da língua portuguesa, vemos agora, já nos meados da década de 80, surgirem indícios da concepção dialética da Filosofia da Educação em alguns documentos que estabelecem diretrizes para esse ensino. Dizemos indícios, pois o lapso de tempo entre os fatos analisados e o momento em que nos encontramos é muito pequeno e, por isso, julgamos precipitada uma análise mais profunda, para a qual nem sequer disporíamos dos elementos suficientes.

Quanto à aproximação entre o discurso oficial e a realidade do ensino de português, cremos ter desvelado, em alguns momentos, as relações entre o plano formal e o real, tentando identificar o vínculo entre a representação oficial, consubstanciada na legislação, e o contexto histórico, que configura o plano real dos acontecimentos.

Finalmente, no desfecho desta análise crítica, deixando em aberto a linha de interpretação dos últimos anos do período enfocado, colocamos o seguinte questionamento: indícios de novos rumos?

Cremos que a resposta a esta pergunta será tanto mais veementemente afirmativa, quanto for a disposição daqueles que concretizam o ensino da língua portuguesa para realmente redirecioná-lo.

A resposta a esta pergunta será tanto mais respaldada por documentos legais, quanto o exigir a própria sociedade, através de suas instituições representativas e do seu sistema escolar.

Em outras palavras a aproximação entre o "pensamento oficial" sobre o ensino de português e o que realmente acontece no dia-a-dia das salas de aula desse Brasil afora será também maior, quanto mais aberta e ativa for a participação da sociedade nas decisões governamentais, que, em última instância direcionam os rumos dessa sociedade.

Resta-nos esperar que todos os envolvidos com o ensino da língua portuguesa - já sensibilizados de alguma forma para os problemas que envolvem esse ensino - respondam afirmativamente à pergunta:

indícios de novos rumos?

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando. A Cultura Brasileira. São Paulo, Melhoramentos, 1964.

CHAGAS, Valdir. Educação Brasileira - O Ensino de 1º e 2º Graus. Antes, Agora e Depois? São Paulo, Saraiva, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Produtividade da Escola Improdutiva. Cortez, São Paulo, 1984.

GUSDORF, George. A Fala. Porto - Portugal, Edições Despertar, 1970.

PORTELLI, Hugues. Gramsci e o Bloco Histórico. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1985.

SAVIANI, Demerval. A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação Educacional no Brasil - Problemas e Perspectivas. São Paulo, Cortez, 1980.

SOARES, Magda Becker. Aprendizagem da Língua Materna: Problemas e Perspectivas. in: Em Aberto, Brasília, INEP/MEC, Janeiro de 1983, nº 12.

SOUZA, Marcondes Rosa de. Ideologias no Ensino de Português. in: Em Aberto, Brasília, INEP/MEC, Janeiro de 1983, nº 12.

NOTAS

- 1 Saviani Demerval. A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação. In: Garcia, Walter, C. Inovação Educacional no Brasil — Problemas e Perspectivas. São Paulo, Cortez, 1980.
- 2 Gusdorf, George. A Fala. Porto — Portugal, Edições Despertar, 1970, p. 12.
- 3 Soares, Magda Becker. Aprendizagem da Língua Materna: Problemas e Perspectivas. In: Em Aberto, Brasília, INEP/MEC, janeiro de 1983. n.º 12.
- 4 Portelli, Hugues. Gramsci e o Bloco Histórico. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- 5 Romanelli, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1985.
- 6 Chagas, "Para tanto, não hesitaram (os jesuítas) em abdicar temporariamente o grego, que formava com o latim a base do seu plano pedagógico, e atribuir maior importância ao português."
- 7 Chagas, op. cit. p. 20-21.
- 8 Chagas, Valnir. op. cit., p. 64: "Daí que, historicamente, a exata característica dessa lei tenha sido a de um instrumento de transição; menos, decerto, por encorajar do que por não impedir certos desdobramentos e avanços precursores de uma organização mais compatível com os reclamos de uma sociedade em rápida mudança."
- 9 Romaneili, op. cit. p. 182 — "Quanto à questão fundamental, levantada pelos vários anteprojetos propostos, ou seja, a da 'liberdade de ensino', a lei 4.024 não mudou substancialmente a orientação do substitutivo Lacerda. Em essência, permaneceram, como fundamento da lei, os 'direitos da família' e a igualdade de direitos para a escola privada, em relação à escola pública" —
- 10 Indicação n.º 19/68 — In: Documenta n.º 89 do C.F.E., Brasília, agosto de 1968.
- 11 Frigotto, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva. Cortez, São Paulo, 1984.
- 12 Parecer n.º 853/71 — Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus. A doutrina do currículo na Lei 5692/71. Documenta n.º 132 do C.F.E. Brasília, novembro de 1971.
Resolução n.º 08/71 — Fixa o Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. Documenta n.º 133, do C.F.E. Brasília, dezembro de 1971.
- 13 "No ensino de 1.º grau, as atividades, áreas de estudo e, eventualmente, disciplinas de educação geral resultantes do núcleo comum serão obriga-

tórias em todas as séries, admitindo-se variações quanto às respectivas cargas horárias." (grifo nosso). § 1.º do item c do art. 6.º da Res. n.º 08/71, do C.F.E.

"No ensino de 2.º grau, admitir-se-ão variações não somente de carga horária como do número de períodos letivos em que seja incluída cada disciplina e, eventualmente, área de estudo ou atividade — (grifo nosso). § 2.º do item c do art. 6.º da Res. n.º 08/71, do C.F.E.

- 14 Souza, Marcondes Rosa de. Ideologias no Ensino de Português. In: Em Aberto. Brasília, INEP/MEC, janeiro de 1983. n.º 12.
- 15 Parecer n.º 4.031/75, do C.F.E. Memorial de Estudantes de Minas Gerais ao Exmo. Sr. Presidente da República sobre a necessidade de uma campanha em prol da restauração da linguagem. Doc. n.º 179. Brasília, outubro de 1975.
- 16 Portaria n.º 18/76, do MEC, publicada em 10.01.1976.
- 17 Soares, Magda Becker. op. cit. p. 66.
- 18 Item 1, p.

O relatório aqui sintetizado refere-se à parte realizada no Ceará, em três colégios da rede estadual, localizados em Fortaleza.

Embora a amostra fosse maior, os dados referentes a outros estabelecimentos (particulares, municipais e estaduais) ficaram incompletos, por carência de recursos. O coordenador estadual, responsável por este relatório, teve que assumir a nível de execução e, por este motivo, baseou as conclusões em dados de três colégios apenas. São todos de periferia, com tamanho médio e nível sócio-econômico médio-baixo ou baixo.

O INEP produziu um documento mais abrangente, que envolvia três núcleos, distribuídos entre Nordeste, Centro e Sudeste, envolvendo o saber comum e universal, o resgate da história dos planejamentos curriculares pelas Secretarias de Educação e o despertar do cotidiano da sala de aula, objeto desta comunicação.

2. PROPOSITOS

As invés de planos elaborados em gabinete, refletindo teorias e alienados da prática, basear-se