

**HISTÓRIA DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA EM MATO GROSSO DO SUL  
(1977-2008): QUESTÕES CONCEITUAIS**

*History of Portuguese Discipline in Mato Grosso do Sul (1977-2008): conceptions*

Estela Natalina Mantovani Bertoletti \*

**RESUMO**

Este texto apresenta questões conceituais de pesquisa de pós-doutorado vinculada à UNESP/Araraquara, cujo tema é a história do ensino de língua portuguesa em Mato Grosso do Sul, relativamente ao conceito de currículo e história do currículo, à cultura escolar e à história das disciplinas escolares como campo de pesquisa. Trata-se de resultados parciais da análise que se fará sobre as normatizações empreendidas nos currículos de 1º grau/ensino fundamental prescritos para essa disciplina no estado em questão, desde 1977 – ano de criação do estado – até 2008 – ano de publicação do mais recente documento oficial para esse ensino no estado, para compreender sua história do ponto de vista oficial. Na pesquisa, concebe-se a escola dotada de uma cultura própria e as disciplinas, uma das produções ou criações próprias da escola.

**Palavras-chave:** História das disciplinas escolares; História do Currículo; Cultura Escolar.

**ABSTRACT**

This text presents conceptions of research pos-doctor linked to the UNESP/Araraquara, whose theme is the history of teaching Portuguese in Mato Grosso do Sul, in the concept of curriculum and history curriculum, school culture and history of disciplines. These are partial results of the analysis will be done on the norms implemented in the curriculum of 1st grade/elementary school prescribed for that discipline in the state in question since 1977 - the year of creation of the state - until 2008 - the year of publication of the latest official document for education in this state, to understand its history the official point of view. In research designs the school equipped with its own culture and the disciplines, one of the productions or creations of their own school.

**Keywords:** History of disciplines; History of Curriculum; School Culture

Renova mil memórias  
Língua aos teus esquecida,  
Ou por falta d'amor ou falta d'arte,  
Sê para sempre lida!  
(Antônio Ferreira, Ode I, em Poemas Lusitanos)

Última flor do Lácio, inculta e bela,  
És, a um tempo, esplendor e sepultura:  
Ouro nativo, que na ganga impura  
A bruta mina entre os cascalhos vela...  
Amo-te assim, desconhecida e obscura.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, com estágio pós-doutoral em Educação Escolar concluído na Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara. Professora de Leitura e produção de textos e de Literatura infantil e juvenil do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade universitária de Paranaíba. E-mail: estela@uem.br

Tuba de alto clangor, lira singela,  
 Que tens o trom e o silvo da procela,  
 E o arrollo da saudade e da ternura!  
 Amo o teu viço agreste e o teu aroma  
 De virgens selvas e de oceano largo!  
 Amo-te, ó rude e doloroso idioma,  
 em que da voz materna ouvi: “meu filho!”,  
 E em que Camões chorou, no exílio amargo,  
 O gênio sem ventura e o amor sem brilho!  
 (Castro Alves, Língua Portuguesa, em Poesias)

Gosto de sentir minha língua roçar  
 A língua de Luís de Camões  
 Gosto de ser e estar  
 E quero me dedicar  
 A criar confusões de prosódia  
 E uma profusão de paródias  
 Que encurtem dores  
 E furem cores como camaleões  
 Gosto do Pessoa na pessoa  
 Da rosa no Rosa  
 E sei que a poesia está para a prosa  
 Assim como o amor está para a amizade  
 E quem há de negar que esta lhe é superior  
 E deixa os portugueses morrerem a míngua  
 ‘Minha pátria é minha língua’  
 Fala mangueira!  
 Fala!  
 Flor de Lácio Sambódromo  
 Lusamérica Latim em pó  
 O que quer  
 O que pode  
 Esta língua?  
 (Caetano Veloso, Língua, em Velô)

Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito inexistente. Um pleonasma, o principal predicado da sua vida, regular como um paradigma da primeira conjugação. Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial, ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito assindético de nos torturar com um aposto. Casou com uma regência. Foi infeliz. Era possessivo como um pronome. E ela era bitransitiva. Tentou ir para os EUA. Não deu. Acharam um artigo indefinido em sua bagagem. A interjeição do bigode declinava partículas expletivas, conectivos e agentes da passiva, o tempo todo. Um dia, matei-o com um objeto direto na cabeça.  
 (Paulo Leminsky, O assassino era o escriba, em *Caprichos e Relaxos*)

As epígrafes que iniciam este texto, escritas em diferentes épocas e por diferentes autores, podem ser consideradas emblemáticas de diversas visões sobre a língua portuguesa que, de algum modo, influenciaram seu ensino no processo de disciplinarização dessa língua na cultura escolar brasileira. Tal processo, iniciado somente no final do século XIX, no Brasil (SOARES, 2002), ao que tudo indica, adquiriu o caráter fundamental de ensino da gramática normativa, que se solidificou em sua constituição e lhe garantiu o *status* que tem hoje como disciplina indispensável no processo de escolarização. Ao longo desse processo, no entanto, a disciplina língua portuguesa passou por diversas transformações. Tentar compreender essas transformações e explicar por que um conhecimento é ensinado em determinado tempo e lugar, e a razão de ser conservado, excluído ou alterado ao longo do tempo são alguns dos objetivos de pesquisas situados no âmbito da história das disciplinas escolares. E é neste âmbito que pretendo situar este estudo.

Apresentado como pesquisa de pós-doutorado, vinculada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara, iniciada em fevereiro de 2010, sob supervisão da professora Dr<sup>a</sup> Rosa Fátima de Souza, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPICIE)<sup>1</sup>, seu tema é a história do ensino de língua portuguesa em Mato Grosso do Sul (MS), enfocando a oficialização desse ensino nos currículos apresentados aos professores, no âmbito das reformas curriculares, ou seja, enfocando as propostas curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação de MS para o 1º grau/ensino fundamental, de 1977 – ano de criação do estado – até 2008 – ano de publicação da mais recente proposta. Neste texto, o objetivo é apresentar os resultados parciais deste estudo que compreendem: apresentação e delimitação do tema e de sua justificativa, a partir da exposição de seus antecedentes, além do problema, dos objetivos, das questões e dos procedimentos metodológicos; e, síntese da discussão teórica que sustenta a pesquisa relativamente ao conceito de currículo e história do currículo, à cultura escolar e à história das disciplinas escolares como campo de pesquisa.

### 1. O tema, seu problema e sua justificativa

Meu interesse pela história da disciplina língua portuguesa<sup>2</sup> vem de minha formação inicial em Letras e de meu envolvimento em pesquisas de fundo histórico, desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na UNESP/Marília, vinculadas ao Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” (GPHELLB)<sup>3</sup> e ao Projeto Integrado de Pesquisa “Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano” (PIPELLB)<sup>4</sup>, sobre as contribuições de Manoel Bergström

<sup>1</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPICIE), coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Rosa Fátima de Souza, está cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPq) e certificado pela UNESP. Informações disponíveis em: [www.fclar.unesp.br/gepicie](http://www.fclar.unesp.br/gepicie).

<sup>2</sup> Embora essa não seja a única denominação dada a esta disciplina, ao longo do tempo, optei por “língua portuguesa” sempre que me referir ao tema desta pesquisa, respeitando, no entanto, a denominação utilizada nos documentos de época, que oscila entre: “português”, “comunicação e expressão”, “língua nacional”, “língua portuguesa”, dentre outras.

<sup>3</sup> O Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” (GPHELLB), coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Maria do Rosário Longo Mortati, do qual sou membro, entrou em atividade em 1994 e permanece em funcionamento até os dias atuais, estando cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPq) e certificado pela UNESP.

Lourenço Filho (1897-1970) para a educação brasileira no âmbito da alfabetização<sup>5</sup> e da literatura infantil e juvenil<sup>6</sup>.

O desenvolvimento dessas pesquisas apontou para um conjunto de temas e problemas relativos à história do ensino de língua e literatura no Brasil que continua pouco ou quase nada explorado, e especialmente apontou para a falta de estudos e pesquisas que contemplem diferentes estados da nação, dentre eles, o de MS, onde resido.

Em outras palavras, pude perceber que, embora, no Brasil, as pesquisas de fundo histórico venham ganhando abrangência e prestígio acadêmicos cada vez maiores, uma vez que se vêm firmando como uma tendência teórico-metodológica bastante fecunda no âmbito das ciências humanas em geral e da educação em particular (MORTATTI, 1999), continuam, por exemplo, ainda pouco ou quase nada exploradas as relativas à história da disciplina língua portuguesa no estado de MS, dentre outros aspectos.

No que se refere aos estudos e pesquisas institucionais e acadêmicos sobre a história dessa disciplina no Brasil, vêm-se intensificando nas duas últimas décadas, mas são ainda escassos (MORTATTI, 2003), dada sua importância. Com relação ao período delimitado nesses estudos e pesquisas que abordam o tema indicado, observei certa ênfase ao final do século XIX e anos iniciais do século XX, havendo certa escassez de abordagens que busquem compreensão do passado mais recente, sobretudo, após os anos de 1970 até nosso presente histórico.

Em vista disso, o estado de MS, criado em 1977, tem sido pouco tematizado nesses estudos e pesquisas, conforme já apontado. Entretanto, MS, com pouco mais de trinta anos de criação tem também um 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?

---

<sup>4</sup> O Projeto Integrado de Pesquisa “Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano” (PIPELLB) conta com o apoio e o auxílio financeiro CNPq e com o auxílio da FAPESP, do qual fui membro da equipe executora, foi desenvolvido entre agosto de 1999 e julho de 2003 e derivado das atividades do GPHELLB. Teve como objetivo geral organizar, ampliar, sistematizar e divulgar, por meio impresso e eletrônico, uma obra de referência, com caráter de repertório de fontes documentais produzidas entre as últimas décadas do século XIX e os dias atuais, relativa às suas cinco linhas de pesquisa: 1. Formação de Professores de Língua e Literatura; 2. Alfabetização; 3. Ensino de Língua Portuguesa; 4. Ensino de Literatura; e 5. Literatura Infantil e Juvenil. A obra de referência resultante das atividades desse projeto contém um total de 2.025 referências distribuídas entre suas cinco linhas de pesquisa e encontra-se disponível no acervo do GPHELLB.

<sup>5</sup> Dessa pesquisa resultou a Dissertação de mestrado intitulada *Cartilha do povo e Upa, cavalinho!* - o projeto de alfabetização de Lourenço Filho (1997). Nela, mediante análise da configuração textual de ambas as cartilhas, cujas primeiras edições datam de 1928 e 1957, respectivamente, busquei compreender e explicar o projeto de alfabetização de Lourenço Filho, concluindo que esse projeto foi reiterado por Lourenço Filho ao longo do tempo, passando por poucas modificações e atualizações e adquirindo um caráter de permanência e sucesso que lhe garantiu durabilidade e presença até os dias atuais. Com adequação de redação, os resultados da pesquisa foram publicados no livro: *Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de Cartilha do povo (1928) e da cartilha Upa, cavalinho! (1957)*, pela Editora UNESP, em 2006.

<sup>6</sup> Dessa pesquisa resultou a Tese de doutorado intitulada *A produção de Lourenço Filho sobre e de literatura infantil e juvenil (1942-1968)*: fundação de uma tradição que teve por objetivos: contribuir para a produção de uma história, teoria e crítica específicas da literatura infantil e juvenil brasileiras; compreender a produção de Lourenço Filho sobre e de literatura infantil e juvenil, mediante análise da configuração textual do *corpus* eleito; e compreender a relação entre essa produção e o lugar ocupado por seu autor no âmbito da história da literatura infantil e juvenil brasileira. Foi possível concluir que, em sua produção sobre e de literatura infantil e juvenil, Lourenço Filho funda uma tradição, característica de determinada época, que serve de referência a seus pósteros, influenciando sobremaneira a produção sobre e de literatura infantil e juvenil até os dias atuais.

A partir destas constatações e questões, interessei-me em investigar a história da disciplina língua portuguesa em MS, analisando as propostas curriculares dessa disciplina, conforme já informado, buscando responder ao seguinte problema: quais as normatizações<sup>7</sup> empreendidas nos currículos para o ensino da disciplina língua portuguesa em MS?

E formulei as seguintes questões norteadoras da investigação:

Quais concepções para o ensino de língua portuguesa foram oficializadas nas propostas curriculares em MS? Quais as correntes teóricas que sustentavam essas concepções? Como essas concepções foram materializadas nas propostas curriculares? Para qual demanda essas propostas de dirigiam? A que finalidades e necessidades da época as propostas curriculares respondiam? Quais as possíveis relações podem ser estabelecidas entre as diferentes propostas curriculares ao longo do tempo?

As respostas a estas perguntas somente são possíveis analisando-se as propostas curriculares em todos os seus aspectos, ou seja, em todos os elementos constitutivos de sua configuração como documento escrito, a saber: quem as escreveu, onde, quando, por que, o quê, para quê, para quem e como. A configuração textual<sup>8</sup> das propostas curriculares em análise, portanto, permite compreender cada momento histórico de produção do ensino de língua portuguesa e explicar o caráter dessa disciplina ao longo de sua trajetória no lugar e período focalizados neste estudo.

Os objetivos definidos foram, então, os seguintes:

- Contribuir para a produção de uma história do ensino de língua portuguesa em Mato Grosso do Sul e no Brasil;

- compreender a história da disciplina língua portuguesa do ponto de vista oficial, por meio da análise da configuração textual das propostas curriculares para seu ensino no 1º grau/ensino fundamental em MS;

- explicar as normatizações para o ensino de língua portuguesa no 1º grau/ensino fundamental em MS.

Em vista disso, a abordagem do tema, envolvido com a cultura escolar, relativa ao ensino de língua portuguesa, não contempla as práticas escolares, no sentido de sua concretização, mas o posicionamento oficial diante dessa disciplina, as normatizações para seu ensino, de modo a proceder a uma avaliação mais pragmática do que se pode conceber como um conjunto de pressupostos desejáveis e que constituem um discurso hegemônico sobre o ensino da língua, atravessando as práticas escolares e se fazendo presente nas diversas vozes que se ocupam desse ensino.

A escolha pelo estado de MS se justifica pelos motivos expostos, relativos à falta de estudos e pesquisas, mas também por meu envolvimento direto com o estado em questão, no desenvolvimento e orientação de estudos e pesquisas sobre a realidade local, sobretudo, relativos à alfabetização, à literatura infantil e juvenil e ao ensino de língua e literatura, como uma de minhas funções na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), onde trabalho desde 1994. A delimitação por esse estado, no entanto, não desconsidera seus laços com o estado de Mato Grosso (MT), pois em história não há

<sup>7</sup> O uso do termo “normatizações” e suas variações foram inspiradas em Mortatti (2000), que o utilizou em relação ao conteúdo, finalidades e forma de veiculação de documentos relativos à alfabetização, além dos termos “tematizações” e “concretizações”. Neste texto, adaptei-o aos documentos escolhidos como *corpus*, relativos à disciplina língua portuguesa.

<sup>8</sup> A expansão do conceito de configuração textual será feita mais adiante, neste texto.

ruptura, mas um movimento complexo, cujo ritmo caracteriza-se pela continuidade de movimentos e descontinuidade de sentidos, num movimento em vórtice (MORTATTI, 2000). Deve-se ao intuito de traçar uma história específica do estado de MS, a partir da realidade configurada para a disciplina língua portuguesa, buscando uma identidade também específica, a qual, muitas vezes, vai se entrelaçar à história daquele estado. O ano de encerramento da coleta de dados deve-se somente a uma delimitação necessária para coleta do material documental.

A opção pela análise das propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa, apoia-se na necessidade, apontada por Geraldi, Silva e Fiad (1996) e Marinho (2001), de uma investigação analítica das propostas curriculares dos estados da nação, uma vez que, segundo os primeiros, qualquer retrospectiva a propósito do ensino de língua portuguesa torna-se temerária, se não se fundamentar sobre esse tipo de investigação. E, de acordo com Marinho (2001), do ponto de vista da história da disciplina língua portuguesa, “[...] o estudo dos objetos, dos materiais e das práticas escolares referentes ao ensino de português incluiria os currículos [...] os quais constroem conteúdos e concepções para essa disciplina” (MARINHO, 2001, p. 28).

## 2. Aspectos teórico-metodológicos

Atualmente, a pesquisa histórica em Educação tem seguido uma tendência teórico-metodológica nomeada História Nova originada na França em 1929, com a publicação do periódico *Annales d'histoire économique et sociale*, associada à escola de *Annales*, liderada por Marc Bloch e Lucien Febvre, como um movimento que se contrapunha ao paradigma da historiografia tradicional.

Caracterizada por um movimento sinuoso de constituição, de sua origem até o momento atual, por deslocamento temático e descontinuidade metodológica, a História Nova propiciou a ampliação da aceção de fontes e de critérios de análise dos documentos. Com efeito, de uma história da educação, durante muito tempo, essencialmente institucional e ideológica (CHARTIER, 1990), passou-se a priorizar campos de trabalho

[...] numerosos para uma história que já não confunde os discursos sobre educação com os reais processos educativos e que pode propor (uma vez clarificados a função e funcionamento da escola em seus diferentes níveis) um novo exame dos antigos interesses: as teorias e projectos pedagógicos, os métodos de ensino, os conteúdos ensinados. (CHARTIER, 1990, p. 162)

Além de buscar não mais centrar-se apenas nos aspectos mais visíveis da história, nos artefatos sociais que “triunfaram”, mas também nos artefatos “perdedores”, a História Nova ampliou a aceção de fontes: às tradicionais fontes normativas, legais, oficiais juntaram-se outras, como cadernos de alunos, provas e exercícios escolares, instrumentos científicos, material didático e iconográfico etc.

Assim, dessa perspectiva, a abordagem do passado 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 que,

no caso específico desta pesquisa, envolvem a história da disciplina língua portuguesa, investigada em documentos oficiais para seu ensino.

A abordagem histórica desse tema centra-se em pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvida mediante procedimentos de localização, seleção e ordenação de fontes primárias (no caso, documentos impressos oficiais) e secundárias (também, no caso, bibliografia sobre o tema nos anos em estudo ou em anos pósteros).

A reunião do conjunto desses elementos que se organizam e se entrelaçam, permite a análise da configuração textual das fontes tidas como documentos. Esse tipo de análise permite abordar a identidade dos documentos em sua natureza e especificidade, ou seja, os documentos são textos assumidos como ponto de partida e de chegada do processo interpretativo, que materializam 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). (MORTATTI, 2000, p. 14-15)

Desse 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 autor (quem?), que se apresenta como sujeito 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?) e visando a determinado tipo de leitor previsto (para quem?), assim como a circulação, utilização e repercussão logradas pelo projeto do autor ao longo da história (de leitura) do texto. (MORTATTI, 2000, p. 15)

Na análise de fontes, Julia (2001), exemplificando com análises de manuais didáticos, realça a necessidade do cuidado em se fazer análises puramente ideológicas, que, a seu ver, levam ao anacronismo, sendo, portanto, mais conveniente, recontextualizá-los em sua circunstância histórica. Como se pode perceber, o método de análise da configuração textual permite a apreensão do sentido do texto a partir de seus diferentes aspectos e não a aspectos pontuais, como realçados por Julia (2001). Não se trata, portanto, de reduzir o processo analítico a aspectos isolados da configuração textual ou ainda a aspectos externos do texto. Trata-se de “encontrar” os sentidos e as explicações no conjunto de aspectos constitutivos da configuração do texto.

### 3. Currículo e história do currículo

Embora esta pesquisa busque se situar no âmbito da história das disciplinas escolares, a opção pela análise de propostas curriculares de língua portuguesa aponta para a necessidade de compreensão do que vem a ser o currículo. Desse modo, neste estudo, currículo é compreendido como

[...] *projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.* (SACRISTÁN, 2000, p. 34, grifos do autor)

Ou seja: compreende-se currículo de forma abrangente e processual composto por diversas dimensões: objetivos e finalidades, conteúdos e aprendizagens dos alunos, atividades pedagógicas e interações pessoais em sala de aula, além do nível pré-ativo de confecção do currículo, que leva à percepção, inspirada em Goodson (2001), de que é conceitualmente inadequado afirmar e ingênuo pensar que no currículo o que importa é somente a prática.

Goodson (2001) afirma textualmente que “[...] fundamental para o projeto de uma abrangente reconceitualização dos estudos sobre currículo é a série de áreas e níveis em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido” (GOODSON, 2001, p. 22), uma vez que à prática em sala de aula faz parte o conflito histórico em torno de seus precedentes, a construção e reconstrução de seus parâmetros.

Desta feita, o currículo escrito que se apresenta normalmente dicotômico em relação à prática talvez o seja porque faz parte de um debate contínuo, de uma situação que, em certo sentido, é o que se cumpre e não o inevitável (GOODSON, 2001), daí a relevância de se articular nos estudos sobre currículo, teoria e prática.

Desse modo, o currículo escrito que, aparentemente, é um princípio externo à escola, é aqui compreendido, a partir de Goodson (2001), como constituinte da prática, como exemplo perfeito de “tradição inventada”<sup>9</sup>, uma vez que é resultado de uma construção social. Construção esta que não se reduz às prescrições políticas e administrativas, mas também aos conflitos, negociações e lutas entre diferentes grupos envolvidos com a produção do currículo e que o prescreve em livros, guias, programas etc., alcançando a sala de aula; uma combinação entre níveis pré-ativo e interativo.

Em vista disso, Silva (2001) chama a atenção para a necessidade de que, em uma história do currículo, se conceba o conhecimento ali corporificado, não como algo fixo, estabelecido no passado, mas como artefato histórico e social, sujeito a mudanças e flutuações, em constante fluxo e transformação, e que se busque captar as rupturas e disjunções, descontinuidades e ambiguidades que o constituem. Isto porque, segundo o mesmo autor, o currículo não é resultado de um processo evolutivo, em contínuo aperfeiçoamento, na busca de formas melhores e mais adequadas, como produto a ser descrito, mas um processo que o tornou o que é. Um processo social constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais.

Souza (1993), em análise da produção sobre currículo dos anos de 1980, no Brasil, do mesmo modo, aponta a natureza ambígua, múltipla e complexa do currículo, e defende

<sup>9</sup> Goodson (2001) toma a expressão “tradição inventada” de Hobsbawn (1985) que assim a define: “Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos; práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado”.



que, partindo de uma concepção abrangente de currículo, “[...] é no mínimo necessário que se debruce sobre a compreensão da cultura brasileira atual” (SOUZA, 1993, p. 126), ou seja, é difícil ou impossível discutir a questão do currículo enfatizando apenas aspectos políticos-sociais, secundarizando aspectos culturais, pedagógicos e epistemológicos.

De acordo com Sacristán (2000), a política curricular é parte significativa desses aspectos, governando as decisões gerais e manifestando-se numa certa ordenação jurídica e administrativa.

A política sobre currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma. Não é só um dado da realidade curricular, como marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade. O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar.

Essa política que prescreve certos mínimos e orientações curriculares tem uma importância decisiva, não para compreender o estabelecimento de formas de exercer a hegemonia cultural de um Estado organizado política e administrativamente num momento determinado, mas sim como meio de conhecer, desde uma perspectiva pedagógica, o que ocorre na realidade escolar, à medida que, neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm conseqüências em outros níveis de desenvolvimento do currículo. (SACRISTÁN, 2000, p.107)

Assim, as propostas curriculares a serem analisadas neste estudo, correspondem a uma dimensão da política curricular, caracterizando-se como mecanismos mais formais, oficiais da disciplina língua portuguesa, mas estreitamente relacionadas às práticas de sala de aula, mesmo que não passem de reformas.

#### **4. Cultura escolar e disciplinas escolares como campo de investigação**

Em vista do foi até aqui apresentado, faz-se necessário compreender o que vem a ser cultura escolar. Dominique Julia (2001) a entende como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...] (JULIA, 2001, p. 10, grifos do autor)

Em vista disso, para esse mesmo autor, a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém em sua época com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas, uma vez que, os historiadores da educação apresentam uma tendência a superestimar modelos e projetos e a constituir essa cultura “[...] como um isolamento, contra o qual as restrições e as contradições do mundo exterior viriam a se chocar [...]” (JULIA, 2001, p. 12), e, ainda, desprezam “[...]”

as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução”, porque compartilham a convicção de “[...] uma escola todo-poderosa, onde nada separa intenções de resultados” (JULIA, 2001, p.12).

Para André Chervel (1990), do mesmo modo, a escola é dotada de uma cultura própria que não somente forma o indivíduo, mas também forma uma cultura que penetra, molda e modifica a cultura da sociedade. Não se trata, portanto, de uma escola reprodutora de conteúdos de ensino a ela impostos pela sociedade e pela cultura que a rodeiam, inerte, passiva, mas de uma escola detentora de um poder eminentemente ativo e criativo e insuficientemente valorizado.

Mais particularmente, esse mesmo autor, chama a atenção para que o que na escola é ensinado não é adaptação ou vulgarização científica do que é produzido fora dela, mas, ao contrário, é algo próprio e original que foi historicamente criado, configurado e difundido pela própria escola, nela e para ela.

Como se pode perceber, tanto para um quanto para outro autor, o sistema escolar tem uma configuração particular que não está dissociada nem da sociedade nem da época que o circundam. A relação, no entanto, não caracteriza a escola como redentora nem tampouco como reprodutora.

Forquin (1992), por outro lado, ao refletir sobre a seleção cultural escolar de saberes e de materiais culturais que opera de maneira arbitrária sobre uma ínfima parte da experiência humana, considera a cultura escolar

[...] como um “cultura segunda” em relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções. (FORQUIN, 1992, p. 33-34)

No entanto, o mesmo autor reconhece, dialogando com os autores antes mencionados, que o que pode parecer um processo simples, subproduto “reificado” da produção cultural

[...] é, ao mesmo tempo, aquilo que constitui, em todas as civilizações modernas, o fundamento de todo acesso ao pensamento erudito e de toda atividade intelectual criadora; [e] por outro lado, que este processo de transposição acadêmica dos conteúdos de cultura não constitui absolutamente um fenômeno constante e uniforme, mas varia em suas formas, em sua intensidade, em seus resultados, segundo as sociedades, os públicos escolares e os níveis de ensino, as matérias ensinadas, as ideologias e as práticas pedagógicas [...] (FORQUIN, 1992, p. 34)

Assim, ao lado da autonomia relativa que reconhece, aponta

[...] a “eficácia” própria da dinâmica cultural escolar com relação às outras dinâmicas que coexistem no campo social, com todas as relações de especificação ou de generalização, de diferenciação distintiva ou de imitação assimiladora, de contaminação, de condensação, de transposição e de sobredeterminação que isto implica. (FORQUIN, 1992, p. 37)

Em vista disso, em suas reflexões, Chervel (1990) advoga que a cultura escolar necessita de uma investigação e uma descrição que levem em conta sua natureza singular, afastando a possibilidade de uma história de suas categorias externas, apenas, e aponta o estudo sobre as disciplinas escolares como capaz de evidenciar o sistema escolar, uma vez que são criações espontâneas e originais desse sistema.

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 de massa que ela determina [...], (CHERVEL, 1990, p. 184)

uma vez que, esse autor entende disciplinas escolares, atualmente, como entidades *sui generis*, próprias

[...] da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. (CHERVEL, 1990, p. 180)

Forquin (1992) e Julia (2001), como Chervel (1990), reconhecem as disciplinas escolares como uma das características próprias e essenciais do sistema escolar.

Para resolver o que chama de ilusão, Julia (2001) aponta que convém olhar o funcionamento interno da escola, por meio da história das disciplinas escolares que

[...] 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, grifos do autor)

Ao que Forquin (1992) corrobora, avaliando a significação e os limites de uma abordagem do currículo, a partir dos aportes da sociologia do conhecimento:

[...] ela coloca em ação uma exigência de compreensão e de análise que não incide mais unicamente sobre a distribuição social dos fluxos escolares, sobre os determinantes e os efeitos sociais das políticas de escolarização, sobre a evolução das instituições educacionais, mas diz respeito também à natureza concreta dos processos que se desenrolam no interior da “caixa-preta” dos estabelecimentos e das salas de aula, à forma das relações sociais que aí se travam, ao conteúdo e ao modo de organização dos saberes que aí se transmitem. (FORQUIN, 1992, p. 43)

Citando André Chervel (1988), Julia (2001) assegura que as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, em sentido amplo do termo escola e constituem “[...] um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (CHERVEL, 1988, apud JULIA, 2001, p. 33), e também aponta a necessidade de se examinar a evolução dessas disciplinas, levando-se em conta:

[...] 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 (JULIA, 2001, p. 34, grifos do autor).

Viñao (2008), por sua vez, especialmente baseado em Chervel (1990), aponta três componentes das disciplinas: um corpo de conteúdos, relativos a saberes, conhecimentos, destrezas, técnicas e habilidades; um discurso ou argumentos sobre o valor formativo e o valor dos conteúdos; e, as práticas profissionais que envolvem as práticas docentes e as práticas acadêmicas. Esses componentes são configurados, organizados e ordenados em uma disciplina pelo código disciplinar, conceito-chave que Viñao (2008) toma de Cuesta (1997; 2003):

Ele está integrado por um ‘conjunto de idéias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso ou tácito)’ que ‘regem o desenvolvimento das matérias de ensino’, ‘legitimam sua função educativa’ e ‘regulam a ordem da prática de seu ensino’. Trata-se de uma ‘tradição social configurada historicamente, que guarda especulação e retóricas discursivas sobre seu valor educativo, os conteúdos de ensino e os modelos da prática docente, que se sucedem no tempo e que se consideram valiosos e legítimos’, quer dizer, integrada por ‘discursos, conteúdos de ensino e práticas’ (Cuesta, 1997, pp. 20-21; 2003, pp. 6-7). (VIÑAO, 2008, p. 193)

Em vista disso, para o estudo das disciplinas, Viñao (2008) sugere considerá-las como organismos vivos e, por isso, campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar, de espaços onde se mesclam interesses e atores, ações e estratégias.

As disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem, se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. (VIÑAO, 2008, p. 204)

Como se pode perceber por meio das reflexões desses diferentes autores, compreender o cotidiano de uma escola exige um mergulho profundo em seus aspectos internos, no ambiente externo no qual estava imersa durante o período analisado e em sua estrutura organizacional, bem como nos modelos e práticas educativas que lhe conferem identidade. No entender de Santos (1990), trata-se de elementos internos e externos, nos quais os primeiros relacionam-se a fatores de uma escala mais micro, ou seja, às condições de trabalho na área, por exemplo, e os últimos têm estreita relação com aspectos de uma escala mais macro, como as políticas educacionais e o contexto socioeconômico. A meu ver, no entanto, todos esses aspectos constituem elementos da configuração da cultura escolar que não está desvinculada nem do tempo nem do espaço no qual está inserida, ou seja, trata-se de elementos internos (seja o chamado contexto histórico ou social, sejam as marcas ideológicas) apenas.

A relação entre esses fatores, no entanto, segundo Santos (1990), não é constante no desenvolvimento de uma disciplina e depende das seguintes condições: 1. da tradição da área de estudos ou da disciplina; 2. do nível de organização dos profissionais da área; e, 3. das condições objetivas do lugar, nos aspectos políticos e educacionais. Assim, para essa mesma autora:

[...] quanto maior é o nível de maturidade de uma disciplina e a organização dos profissionais da área, maior será o peso dos fatores internos no seu desenvolvimento. Este peso aumenta, à medida que for mais descentralizado o sistema educacional. Por outro lado, o regime político, o nível e tipo de desenvolvimento de um país podem ter um grande peso no desenvolvimento de uma disciplina, tornando-a mais vulnerável aos fatores externos. (SANTOS, 1990, p. 26-27).

Defendendo um ponto de vista sócio-histórico de análise das disciplinas escolares em oposição a estudos sociológicos que interpretam os fenômenos educacionais quase exclusivamente em função da estrutura econômica, política e social, Santos (1990) conclui:

O desenvolvimento de uma disciplina deve ser compreendido como resultante das contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade. Desta forma, é fundamental analisar como diferentes abordagens se articulam no interior de uma disciplina, quais os tipos de relações, dentro do campo de estudos e da sociedade, elas resultam. Assim, a análise da emergência e desenvolvimento de uma disciplina deve articular o educacional ao social e lidar com complexas relações existentes entre esses dois níveis. (SANTOS, 1990, p. 27).

Em vista disso, para todos os autores referenciados neste texto, a história das disciplinas escolares deve pautar-se em uma documentação, grosso modo, constituída pela junção de textos oficiais, textos pedagógicos e textos do cotidiano escolar.

Entretanto, Julia (2001) chama a atenção para o fato de que o historiador que “[...] sabe fazer flechas com qualquer madeira” (JULIA, 2001, p. 17) pode reconstituir, na falta de documentos do cotidiano escolar, “[...] indiretamente, as práticas escolares a partir de normas ditadas nos programas oficiais” (JULIA, 2001, p. 17), haja vista que, consegue atingir “[...] mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades” (JULIA, 2001, p. 19), e estes devem sempre reenviar às práticas por eles legitimadas. Já Chervel (1990) ressalta o cuidado que se deve ter no trato dos textos: tanto nem tudo o que se passou está lá inscrito quanto nem tudo que lá está escrito condiz com o que se passou.

### Considerações Finais

Neste texto busquei apresentar a pesquisa que venho desenvolvendo em pós-doutorado. Os resultados são ainda parciais, mas apontam para a necessidade do tema e da abordagem para o avanço da disciplina língua portuguesa em MS, uma vez que as

propostas curriculares que serão analisadas sintetizam reformas no ensino, o que “[...] faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público” (POPKEWITZ, 1997, p. 18).

Por serem reformas, apenas, fazem parte dos procedimentos governamentais de regulação social e não significam um progresso em si mesmas; não significam necessariamente mudanças ou inovações. As mudanças têm, aparentemente, um efeito menos normativo e mais científico e só podem ser julgadas quando incorporadas pelo grupo a que as reformas se dirigem (CHARTIER, 2000).

A despeito disso, o que foi aqui apresentado visa a contribuir para a produção de uma história da disciplina língua portuguesa em Mato Grosso do Sul, do ponto de vista proposto. Após a análise do *corpus*, pretende-se, também, contribuir para tomada de decisões para melhoria do ensino dessa disciplina nesse estado e no Brasil, oferecendo subsídios para se pensar e se repensar esse ensino, a partir da compreensão histórica desse fenômeno, uma vez que penso como Michel de Certeau (1994) que a história é ambivalente: ao dar lugar ao passado, do mesmo modo dá lugar ao futuro.

### Referências

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 2. ed. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. Educação. In.: LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVELS, J. *A nova história*. Trad. M. H. Arinto e R. Esteves. Coimbra: Almedina, 1990. p. 160-162.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino de ciências*. Conferência, Belo Horizonte: CEALE, dez. 2000.
- CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos dinâmicos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 5, p. 28-48, 1992.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GERALDI, João Wanderley; SILVA, Lilian Lopes Martin da ; FIAD, Raquel Salek. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, jan/jul 2001, p. 9-44.
- 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.
- 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.

\_\_\_\_\_. Os sentidos da alfabetização. São Paulo (1876/1994). São Paulo: Editora UNESP; CONPED, 2000.372 p.

\_\_\_\_\_. Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano. Marília: FFC/UNESP, 2003.(digitado).

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 02, p. 21-29, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In.: GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.p. 7-13.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In.: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima. A produção intelectual brasileira no campo do currículo a partir dos anos 80. *Em Aberto*. n. 12, v. 58, 1993, p. 117-128.

VINÃO, Antonio. A história das disciplinas escolares. Trad. Marina Fernandes Braga. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 18, set/dez 2008, p. 173-215.

*Recebido em março de 2012*  
*Aprovado em maio de 2012*