

ANEXO 2

DIRETRIZES CURRICULARES SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ressonâncias interdiscursivas entre os Planos Nacionais de Educação dos governos Vargas e FHC

Ana Zandwais

UFRGS

INTRODUÇÃO

O presente estudo, desenvolvido no Instituto de Letras da UFRGS, propõe-se a analisar dispositivos e pressupostos dos Planos Nacionais de Educação dos governos Vargas (2ª República) e FHC, a fim de relacioná-los: a) em termos de modos de produção de sentidos ou de ressonâncias de interdiscursividade apresentadas nos pressupostos político-pedagógicos que embasam as diretrizes curriculares para os ensinos secundário e médio durante os dois governos; b) a partir dos pressupostos de língua e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, tomados como paradigmas para a elaboração de programas de ensino nas escolas do país.

1. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE SABERES/PRÁTICAS NO ESTADO NOVO

A instalação de um Governo Provisório no País, em 1930¹ vem configurar não somente a tomada do poder por estratégias governamentais que legitimam suas forças hegemônicas através de alianças múltiplas com segmentos patronais e com o proletariado brasileiro, mas também a inscrição de práticas políticas que fortificam a condição totalitária do governo, no seio da sociedade brasileira, com vistas a tornar a condição superestrutural do Estado visivelmente forte e autônoma em relação às oligarquias internacionais. Na esfera educacional, a fundação do Ministério da Educação e da Saúde Pública², consolidada a partir do Decreto de 1930, a criação do Conselho Nacional de Educação e de Comissões de Ensino, para a elaboração de um Plano Nacional de Educação, constituem-se em ações que vêm corroborar o poder do aparelho estatal e, ao mesmo tempo, promover as condições de legitimação de inúmeras ações práticas tais como a incorporação de instituições universitárias, secundárias e extra-escolares³ à administração federal, via decreto jurídico. Paralelamente, às ações administrativas, faz-se necessário destacar as práticas políticas de sedução da classe proletária, concretizadas através de discursos de aliança⁴ visando à inserção do operariado no contexto educacional brasileiro e à conversão dos deveres do Estado em benefícios concedidos à classe proletária, através de ações como: instrução gratuita para os operários, multiplicação de escolas noturnas e a distribuição de livros didáticos para alunos das escolas públicas.

1.1. Um Acontecimento Discursivo Dentro de Uma Conjuntura Política: o decreto 18.890 de 1931.

A política de implantação de um Projeto Nacional, capaz de atender às necessidades de escolarização da classe trabalhadora, durante o Governo Vargas, manifesta-se, enquanto discurso oficial, através da promulgação do Decreto 18.890, que delibera pela expedição de programas uniformes de ensino para os Cursos Fundamental e Secundário. Assim, após elaborados por Comissões de Ensino e aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, são publicados sob a modalidade de Portarias, juntamente com instruções pedagógicas que devem nortear o ensino das

¹ Reportamo-nos ao golpe de Estado de 1930 em que Vargas assume a Presidência da República dos Estados Unidos do Brasil na qualidade de “delegado da Revolução em nome do exército e do povo.”

² O decreto que institui a designação Ministério da Educação e da Saúde Pública é reformulado em 1937, sendo suprimido o termo “Pública” da designação, condição que atenua os deveres do Estado para com o setor da saúde..

³ Dentre as instituições extra-escolares, cabe destacar o Instituto Oswaldo Cruz e a Biblioteca Nacional..

⁴ Conforme Zandwais (2003), tais discursos vêm legitimar práticas reprodutivistas de anulação da autonomia intelectual do proletariado nas escolas públicas.

disciplinas nas instituições escolares.⁵ Começamos, então, por definições globais que visam à promoção de um Plano Nacional de Ensino. Se a implantação do Plano Nacional de Educação(PNE) se produz como um projeto político-pedagógico do Estado, as especificidades que devem nortear o ensino de cada disciplina são propostas por Comissões de catedráticos. Consubstanciando a implantação de um programa único para o ensino do Idioma Nacional, nas escolas secundárias, a Comissão de Instrução da área sustenta o perfil desse programa em torno de três grandes metas que arrolamos a seguir:

- a) a unificação de um padrão ortoépico para identificar o Idioma Nacional;
- b) a adoção de uma nomenclatura gramatical unificada para implantação em compêndios gramaticais;
- c) a elaboração de manuais de didática da Língua Portuguesa com o objetivo de suprir lacunas nas Cátedras e Institutos de Ensino Superior, tendo em vista o fato de que a multiplicação de escolas públicas demandaria a contratação de professores leigos.

Paralelamente a essas metas, o programa de Português expedido pelo Decreto de 1931, toma como objetos fundamentais da disciplina o ensino da gramática, da ortografia, da leitura, de vocabulário e da composição. E para que fiquem explícitos os fins que determinam o perfil que a disciplina deve assumir, de modo uniforme, são formuladas glosas, de forma anexa ao programa, as quais têm como função colocar em evidência como determinados saberes devem normatizar o campo pedagógico. Desta perspectiva, entendemos a função das glosas como materialidades discursivas que atestam as condições em que se produz um modo de subjetivação do padrão institucional, pelo estatuto que é conferido à língua nas diretrizes do PNE.

Dentre as glosas, tomamos alguns recortes, sob a modalidade de seqüências discursivas de referência, (sdrs), as quais configuram uma posição dominante no interior da FD ministerial, e que nos permitirão localizar saberes que regulamentam o ensino na área; nossa meta consiste em identificar como o Estado traduz os saberes que acumula sobre o ensino de língua, através da legislação que implanta.

Reportemo-nos às glosas.

Sobre a Leitura Sdr1 " **Desde o princípio do Curso o professor procurará tirar o máximo de proveito da leitura, ponto de partida de todo ensino, não se esquecendo que além de visar fins educativos, ela oferece um manancial de idéias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevenindo maiores dificuldades nas aulas de redação e estilo.**" (Abreu, 1963,p.31)

Sdr2 "Basta que o estudante se familiarize com as partes essenciais da proposição, desprezados por inúteis os pormenores e os subtendidos que fazem perder tempo e nada adiantam a quem aprende um idioma." *Ibid.* p.31

Sobre as Práticas de Composição e Correção

Sdr3 " **Os trabalhos de composição escrita serão preparados fora da classe, indicando-se ao aluno, tanto quanto possível, as leituras a que convém recorrer a fim de melhor executá-los.** Para que a correção seja eficaz, recomenda-se ao professor recolher as provas e, fora da aula, nelas assinalar todos os erros, classificando-os em lista especial...(erros de ortografia, pontuação, concordância, regência, impropriedades,etc...) *ibid*, p.31-2

Sobre o Vocabulário e Fatos gramaticais

Sdr4 "O conhecimento do vocabulário, da ortografia e das formas gramaticais fundamentar-se-á nos textos cuidadosamente escolhidos, e pelo exame destes, notarão pouco a pouco os fatos

⁵ Reportamo-nos, de modo específico, à Portaria de junho de 1931, que delibera sobre a expedição de programas oficiais para o Curso Secundário.

gramaticais mais importantes, cujas leis jamais serão apresentadas a priori, mas derivadas, naturalmente, de observações feitas pelos alunos" ibid.p.31

Com base na observação das sdrs que tomam como objeto de comentários a leitura, o vocabulário, fatos gramaticais e a redação, pode-se colocar em destaque o modo como determinados saberes já emergem, através das glosas, circunscritos por contradições.

A sdr1, ao situar a leitura como uma prática que favorece à fecundidade de idéias e ao desenvolvimento da inteligência, enfatiza, ao mesmo tempo, o caráter preventivo que a disciplina deve assumir em relação às futuras dificuldades de escrita. Deste modo, o ensino da leitura torna-se fundamental, não só por “disciplinar a inteligência”, mas por apresentar um “caráter preventivo”, a busca de garantias para suprir dificuldades de redação.

A sdr2, complementando a anterior, coloca em destaque, pela negação, a importância da condição de literalidade no trabalho com a leitura. Assim, a condição suficiente para aprender um idioma é conhecer os elementos que compõem uma oração, tornando-se descartável, a partir deste princípio, todo e qualquer gesto de apreensão de aspectos não-literais, tais como "subtendidos e pormenores"(ibid. p31), considerados inúteis à prática de “disciplinar a inteligência”.

A sdr3, que trata de práticas de composição e correção, dá relevância aos erros formais em detrimento de outros tipos de erros designados como "impropriedades.”Por outro lado, abre uma lacuna para interpretação sobre as condições de existência do que designa como "impropriedade" e que não pode estar circunscrito à ordem do erro formal. Assim, o que parece estar indeterminado nas glosas vem a ser justamente o efeito de determinações que se reiteram nas sds, enquanto evidências que permitem qualificar a infra-estrutura ideológica que dá suporte a uma posição de sujeito dominante no discurso ministerial. Isto é, se a prática de leitura deve privilegiar a condição de literalidade atribuída à língua, tratando o que escapa à “motivação do signo” como "pormenores inúteis”, caberia, então, à prática de ensino de redação marginalizar questões concernentes ao sentido em proveito do aprendizado de uma escrita sustentada na apropriação de regras ortográficas e sintáticas.

Saber escrever torna-se, portanto, uma questão de apropriar-se de vocabulário, de regras gramaticais, e de conhecer suas condições formais de ordenação. Eis porque o texto, objeto metodológico que a sdr4 toma como substrato em "*o conhecimento do vocabulário, da ortografia e das formas gramaticais fundamentar-se-á nos textos cuidadosamente escolhidos...*", qualifica-se a partir dos fins para os quais serve: como objeto de observação de fatos lingüísticos empiricamente visíveis; como mero instrumento para conduzir à "indução" de regras gramaticais, ou, então, como instrumento preventivo para evitar “deslizes” de escrita. É desta forma, pois, que as sds acima, ao configurarem um "norte" que traga uniformidade à área de Língua Portuguesa, determinam, ao mesmo tempo, as condições em que se devem produzir ou excluir saberes/práticas sobre o funcionamento da língua na escola. E já que as contradições levantadas permitem colocar em destaque as condições em que o Programa Oficial de Português coloca no centro de suas exclusões questões de ordem semântica, delegando às relações entre sentido linguagem e subjetividade um espaço lacunar, então é preciso verificar como tais dispositivos encontram ressonâncias em discursos ministeriais produzidos em outros momentos históricos.

1.2. O Plano Nacional de Educação no governo FHC: o discurso dos PCNs sobre o Ensino Médio.

Se o Plano Nacional de Educação, instaurado durante o governo Vargas, encontra ressonâncias interdiscursivas⁶, tais ressonâncias linearizam-se, de formas diferentes, no discurso dos PCNs durante o governo FHC. Cabe, então, investigar alguns desses processos parafrásticos, a fim de explicitarmos possíveis relações de identidade entre estes Projetos Educacionais.

Começemos por analisar as condições em que os discursos são produzidos

Em primeiro lugar, é preciso observar que as diretrizes curriculares, tanto do PNE (1931) como dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (1998) são elaboradas por Comissões que assumem, simultaneamente, os lugares de enunciação de docentes e de porta-vozes ministeriais.

A seguir, cabe destacar que o discurso dos PCNs, ao alicerçar-se na justificativa de que “*o Brasil não oferece um legado para o século XXI, de uma tradição de educação média, democrática e de boa qualidade*” (2002:68), apresenta também argumentos favoráveis, calcados no passado, e que encontram pontos de ancoragem no PNE(1931). As justificativas que dão sustentação à proposta dos PCNs, reportam-se à Constituição de 1937, cujo teor transcrevemos a seguir:

Sdr5”*O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado*” ?...? (ibid.,p.67)

A esta referência somam-se as passagens que seguem e que representam saberes da Fd. Ministerial FHC, as quais passam a produzir ressonâncias interdiscursivas⁷, no que se refere ao compromisso do governo federal com o ensino:

Sdr6 “*o aumento da repetência e da evasão escolar que estão acompanhando o crescimento da matrícula gratuita no Ensino Médio alertam para o fato de que a extensão desse ensino a um número maior e mais diversificado de alunos será uma tarefa tecnicamente complexa e politicamente conflitiva.*”

Sdr7” *Não é possível programar a escola para excluir a maioria, sem aprofundar a desigualdade, porque, em educação escolar, a superação de exclusões seculares requer ir além do fazer mais do mesmo.*” (ibid.p.68).

Conforme se observa, nas sds 6 e7, o ato de retomada do art.29, Constituição de 1937, não é aleatório, na medida em que este discurso vem rememorar: a) a necessidade de tornar o ensino médio o primeiro dever do Estado; b) o compromisso assumido com as classes menos favorecidas; produzindo um eco discursivo passível de dar sustentação ao alcance social dos PCNs no governo FHC.

Tal relação solidifica-se mais ainda, na medida em que o discurso dos PCNs, ao reportar-se à Reforma Capanema⁷ (1942), visando à identificação de objetivos nucleares no Ensino Secundário, tais como: a) o “cultivo de um sentimento nacionalista” vinculado às condições de produção do processo educacional no ensino médio; b) a busca por um processo de redução da exclusão social, através da ampliação da oferta de vagas na rede de ensino público; c) a ênfase na implementação de um processo de equidade no desenvolvimento de competências e habilidades comuns a todas as clientelaes escolares (públicas e privadas), sujeitas,entretanto, à avaliação no governo FHC, acaba

⁶ Reportamo-nos à noção de ressonância interdiscursiva, conforme Serrani(1993) como uma relação de identificação entre sentidos produzidos entre diferentes Fds, em momentos históricos não avaliáveis sob os eixos da linearidade ou da sucessividade.Trata-se, portanto, com uma relação parafrástica ou de vibração mútua de sentido entre Fds.

⁷ Referimo-nos à Reforma ministerial implantada pelo Ministro Gustavo Capanema, com vistas ao estabelecimento de diretrizes educacionais voltadas ao atendimento de um projeto nacional de estatização do setor de ensino.

por fundir-se ao projeto político pedagógico do Plano Nacional de Educação, conforme ilustramos a seguir:

Sdr8 “*Aos professores e instrutores de qualquer espécie, bem como a todos os que se consagram à tarefa de cuidar da infância e da juventude, cumpre esforçarem-se por difundir o sentimento da nacionalidade e o amor da pátria.*” Decreto-Lei nº 1545, de 25 de agosto de 1939)⁸

Sdr9 “*além da formação da consciência patriótica, o ensino secundário se destina à preparação das individualidade condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.*” (PCNs, 2002,p.67)

Cabe considerar, por outro lado, que, na mesma medida em que o discurso dos PCNs encontra respaldo nos saberes produzidos pelo discurso do PNE (1931), busca constituir sua autonomia a partir de novos eixos tomados como fundamentais:a) a flexibilização, que visa a descentralizar normas de elaboração de atividades curriculares; b) a qualificação discente e formação de novos protagonistas para o mundo do trabalho. Assim, enquanto o eixo de flexibilização busca uma relativa autonomia, em termos de seleção e distribuição de atividades curriculares e de programas de ensino, ao revés dos dispositivos regimentais do PNE, o eixo de qualificação discente visa ao rompimento com pressupostos de leis anteriores, sobretudo a Lei 5692/71⁹, tendo em vista os resultados de fragmentação obtidos entre o processo de qualificação profissional e os níveis de apropriação do conhecimento formal. Entretanto, no bojo do discurso sobre a transformação dos efeitos de diretrizes anteriores sobre a ação educacional no Ensino Médio, realçam-se contradições, capazes de evidenciar a reprodução da desigualdade na formação de “novos intelectos.”

A sdr que segue ilustra alguns saberes em torno da relação trabalho-ensino:

Sdr10”*A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desenvolvimentos na produção e na esfera da informação, apresenta características que possibilitam assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isso ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.*”(ibid.,p.23)

A partir da proposição acima, formulamos, então, as seguintes questões: a) faz-se possível a apropriação de competências humanísticas pelas mesmas vias com as quais pode-se desenvolver competências meramente cognitivas?b)A simultaneidade entre o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais para o atendimento de demandas da esfera da produção pode coincidir sob quais aspectos com o desenvolvimento de uma conduta ética diante do mundo? Tais considerações, que passam a afetar as bases de composição da estrutura curricular proposta, aumentam sua dimensão ao observarmos a designação proposta à área de estudos sobre a linguagem. A designação “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias”(ibid.,p.121) é justificada em virtude das características e instrumentos que servem de mediação à linguagem, de tal modo que, segundo as formulações apresentadas, a linguagem pode ser entendida como:

Sdr11 “*herança social, uma “realidade primeira” que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo*”ibid.,p.125 Sd10 “*Um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma articulada o pensamento*” ibid.,p.126

⁸ A referência direta feita no discurso dos PCNs reporta-se à legislação ministerial do governo Vargas.

⁹ Reportamo-nos à lei sobre o ensino profissionalizante, criada durante o período da hegemonia militar.

Cabe considerar, a partir da leitura destas sds. que se a linguagem se traduz, ao mesmo tempo, como código e como herança social, capaz de regular, ao mesmo tempo, as estruturas mentais, emocionais e perceptivas dos indivíduos, tais fundamentos ao enfatizarem a condição a condição sistêmica da linguagem, acabam cerceando a possibilidade de que outros princípios como as relações entre identidade e formas heterogêneas de subjetivação do sujeito sejam explorados em âmbitos externos ao “simbolismo socialmente herdado”, impedindo que o sentido deslize para lugares não estabilizados, e que se promovam rupturas com o “socialmente herdado”. E complementando, a relação entre linguagem e pensamento (Sd11) é postulada a partir de um imaginário de reciprocidade, como se coubesse à linguagem a mega-função de traduzir incondicionalmente o pensamento. Perguntamo-nos, novamente, a partir de tais pressupostos: Se assim fosse, não estaria solucionado o problema da refração do sentido na linguagem, e, portanto, do próprio sujeito nos “processos interacionais” que se produzem/reproduzem na convivência cotidiana? É, pois, com base em pressupostos que ressaltam as relações de reciprocidade entre linguagem/pensamento, interação/comunicação, textualização/expressão que se formulam os princípios que devem reger as condições de ensino-aprendizagem da língua materna. Portanto, ao restringir as possibilidades de compreensão sobre as relações complexas e não-recíprocas entre linguagem, sentido e subjetividade, considerando o fato de que os processos de refração de sentidos se devem à não-apropriação plena dos códigos e de seus mecanismos de tecnologização, pelos sujeitos, e não às condições de interdição de práticas discursivas em diferentes contextos sociais, o discurso dos PCNs acaba por produzir, para a instituição escolar, a ilusão de que a autonomia no processo de ensino-aprendizagem de língua materna pode ser conquistada através de “formas metodologicamente adequadas” de apropriação e textualização da linguagem, corroborando o princípio de que o fracasso escolar, as formas de exclusão dos sujeitos se devem, sobretudo, ao desconhecimento de “processos de cognição e de tecnologização” da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou a uma reflexão acerca de relações de interdiscursividade entre os Planos Nacionais de Educação propostos pelos governos Vargas e FHC. Após análise de pressupostos e de dispositivos regimentais produzidos por ambos, tornou-se possível configurar os modos através dos quais o discurso dos PCNs, para o Ensino Médio, vai ao encontro de saberes da Fd. Ministerial Vargas, parafraseando determinados saberes/práticas, tais como: a) a priorização de uma política de ensino para as classes economicamente desfavorecidas; b) a ampliação das condições de oferta para o ensino público; c) o fortalecimento de uma política de ensino de caráter “nacionalista”, d) a produção de Parâmetros curriculares, para o Ensino Médio, por docentes que ocupam, simultaneamente os lugares de enunciação de especialistas em Educação/Ensino e de porta-vozes ministeriais.

Referências bibliográficas

- ABREU, Alysson. *Leis do ensino secundário e seus comentários*. Porto Alegre, Ed. Queiroz, 1963.
 BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand Brasil, 2002.
 GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, Ed. Pontes, 2002.
 NASCENTES, A. *O idioma nacional na escola secundária*. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1953.
Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília, Ministério da Educação, 1998.
 PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Ed. Pontes, 1988.

_____. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, Ed. Pontes, 1992.

SERRANI, S.M. *A linguagem na pesquisa sociocultural*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1993.

ZANDWAIS, Ana. Saberes lingüísticos e literários dominantes em compêndios escolares no Estado Novo. *Organon*. FERREIRA, Maria Cristina L.(org), nº35, 2003, p.19-38.

Bibliografia

- Abell, G., Morrison, D., Wolff, S., *Exploration of the Universe*, Saunders College Publishing, 1991
- Alonso, Marcelo e Finn, Edward J., *Fundamental University Physics. III Quantum and Statistical Physics*, Addison-Wesley, 1968.
- Boczko, R., *Conceitos de Astronomia*, Edgard Blücher, 1984
- Cajori, Florian, *A History of Physics*, Dover, 1929
- Caspar, M., *Kepler*, Dover, 1993
- Dreyer, J.L.E., *A History of Astronomy from Thales to Kepler*, Dover Publications, 1953.
- Einstein, Albert, *Relativity: The Special and the General Theory*, Bonanza Books, 1961
- Eisberg, Robert Martin, *Fundamentals of Modern Physics*, John Wiley & Son, 1961.
- Geymonat, L., *Galileu Galilei*, Editora Nova Fronteira, 1997
- Glendenning, Norman K., *Compact Stars*, Springer-Verlag, 1997
- Guth, Alan H., *The Inflationary Universe*, Perseus Books, 1997
- Hartmann, William K., *Moons & Planets*, Wadsworth Publishing Company, 1999
- Hearnshaw, John B., *The Analysis of Starlight*, Cambridge, 1986
- Karttunen, H., Kröger, P., Oja, H., Poutanen, M., Donner, K.J. (Eds), *Fundamental Astronomy*, Springer, 1996
- Kaufmann III, William J., Freedman, Roger A., *Universe*, W.H. Freeman and Company, 1998