

História da disciplina Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977-2008): um estudo de propostas curriculares

The history of the school subject Portuguese in Mato Grosso do Sul (1977-2008): a study about curriculum proposals

Estela Natalina Mantovani BERTOLETTI¹

Resumo

Apresentam-se resultados finais de pesquisa de Pós-Doutorado, cujo tema é a história do ensino de língua portuguesa em Mato Grosso do Sul (MS), analisada a partir de um estudo de propostas curriculares para esse ensino entre 1977 e 2008. Dos resultados, pode-se sintetizar: em MS as propostas curriculares de língua portuguesa estão em consonância com a época em que foram produzidas e com o discurso *de ponta* sobre o ensino dessa língua, porém, a política educacional que normatiza é sempre taxativa, atendendo a questões *externas* ao processo educacional e não as necessidades construídas no cotidiano da escola.

Palavras-chave: História do Ensino de Língua Portuguesa. História das Disciplinas Escolares. Propostas Curriculares. História de Mato Grosso do Sul.

Abstract

We presents the final results of post-doctoral research, whose theme is the history of Portuguese language teaching in Mato Grosso do Sul (MS), analyzed from a study of a curriculum proposals for this school between 1977 and 2008. From the results, we can summarize: in MS the curriculum proposals of Portuguese language are in line with the time they were produced and are with the *speechedge* over the teaching of this language, however, that it regulate the education politic is always exhaustive, given the issues *external* to the educational process and not the needs built in to the school routine.

Keywords: History of Teaching Portuguese. History of School Subjects. Curriculum Proposals. History of Mato Grosso do Sul.

1 Doutora em Educação (UNESP/Marília). Estágio de Pós-Doutorado em Educação Escolar (UNESP/Araraquara). Membro do Grupo de Pesquisa *História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil* (GPELLB). Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Av. João Rodrigues de Melo, s/n – Bairro Santa Mônica, Paranaíba-MS. CEP: 79.500-000. Tel.: (67) 3503-1006 (UEMS). E-mail: <estelanmb@gmail.com>.

Resultado de pesquisa desenvolvida em Estágio de Pós-Doutorado, sem financiamento, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPICIE). Cadastrado no CNPq e certificado pela UNESP. Líder: Rosa Fátima de Souza.

Introdução

O tema *ensino de língua portuguesa* tem sido objeto de meu interesse já há algum tempo, seja em virtude de minha formação inicial em Letras, seja por meu envolvimento em pesquisas de fundo histórico, desenvolvidas no âmbito de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, seja, também, por minha atuação profissional como professora de Língua e Literatura, inicialmente de crianças e jovens, nos Ensinos Fundamental e Médio, e depois, no Ensino Superior.

Nesse processo de formação e atuação, algumas questões passaram a fazer parte de minhas preocupações, como, por exemplo: o que é ensinar Língua Portuguesa? Quando se ensina Língua Portuguesa a falantes nativos dessa língua, o que se ensina? Ensinar gramática normativa é ensinar Língua Portuguesa? E leitura? E redação/produção de textos? Qual o objetivo desse ensino?

Em vista disso, interessei-me em investigar a história do ensino de língua portuguesa, de modo a tentar compreender as transformações e os sentidos dessa disciplina e explicar porque um conhecimento é ensinado em determinado tempo e lugar, e a razão de ser conservado, excluído ou alterado ao longo do tempo. Assim, realizei estágio de Pós-Doutorado cuja pesquisa desenvolvida teve como tema 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 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, analisando as partes relativas à disciplina Língua Portuguesa nas quatro últimas séries/ graus do 1º grau/Ensino Fundamental. A pesquisa foi intitulada *Reformas da disciplina Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977-2008)*.

Neste texto, tenho como objetivo apresentar uma síntese dos resultados finais dessa pesquisa, de modo a contribuir para reflexões acerca do ensino de língua portuguesa em seu processo de disciplinarização. É necessário ressaltar que a escolha pelo estado de Mato Grosso do Sul se deveu pela falta de estudos e pesquisas sobre diferentes aspectos da cultura específica desse estado, 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). A delimitação por esse estado, no entanto, não desconsidera seus laços com o estado de Mato Grosso, pois em história não há ruptura, mas um movimento complexo, cujo ritmo se caracteriza 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 Mato Grosso do Sul, 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.

Já, a opção pela análise das propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa, se apoiou na necessidade, apontada por Geraldini, 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 dessa língua 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). E, também, por compreender as propostas curriculares, a partir de Goodson (2001), como constituintes da prática, como exemplos perfeitos de *tradição inventada*, uma vez que são resultados de uma construção social. Construção esta que não se reduz às prescrições políticas e administrativas, mas também aos conflitos, às negociações e às lutas entre diferentes grupos envolvidos com a produção do currículo que o prescreve em livros, guias, programas etc., alcançando a sala de aula; uma combinação entre níveis pré-ativo e interativo.

Devo destacar, também, que se trata de uma abordagem de fundo histórico, situada no âmbito da história das disciplinas escolares, centrada em pesquisa documental e bibliográfica, sendo as propostas curriculares analisadas em todos seus aspectos, em sua configuração textual (MORTATTI, 2000), ou seja, nos 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 das propostas curriculares em análise, portanto, permitiu compreender cada momento histórico de produção do ensino de língua portuguesa e explicar os sentidos dessa disciplina no lugar e período focalizados.

1. Mato Grosso do Sul e a organização do currículo de Língua Portuguesa nas propostas curriculares

Mato Grosso do Sul foi criado em 11 de outubro de 1977, pela Lei Complementar nº 31, e instalado em 1º de janeiro de 1979, acompanhando a ideia desenvolvimentista dos anos de 1970, durante o regime militar, no Brasil.

A publicação da primeira proposta curricular *Diretrizes Gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau* ocorreu somente em 1989, ou seja, dez anos depois da instalação do estado; deveu-se, sobretudo, por sucessivas crises políticas, desde

os primeiros anos do Estado-Modelo², que tiveram como consequência direta a descontinuidade nos programas de governo, afetando também a Secretaria de Educação. Para se ter uma ideia, em quatro anos (1979-1982), MS teve três governadores e cinco secretários de educação.

Antes da publicação dessa proposta curricular, o ensino de Língua Portuguesa no estado era determinado, sobretudo, pelo livro didático (PINTO, 1993), além do envio de referências bibliográficas e de textos para subsidiar a prática docente pela Secretaria de Educação (MONTEIRO, 1992)³. Como pensamento oficial no campo curricular, para as quatro últimas séries do 1º grau, havia o documento *Comportamentos esperados e conteúdos mínimos para o ensino de 1º grau: 1ª a 8ª série*, de 1981, elaborado por técnicos da Secretaria de Educação e das Agências Regionais de Educação⁴. Esse documento consistia em objetivos operacionais e comportamentos esperados para cada unidade, listagem de conteúdos e sugestão de atividades, seguindo os preceitos da pedagogia tecnicista⁵, hegemônica no período. Em relação ao conteúdo de Língua Portuguesa, restringia-se à gramática normativa, apesar da regulação da Lei nº 5.692/71, da língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira, ou seja, prevalecia a concepção considerada tradicional de linguagem como expressão do pensamento, seguindo o eixo da função ideológica, centrada no ensino do falar e escrever bem e corretamente, por meio da sistematização gramatical.

Em 1985, com a reestruturação da Secretaria de Educação, como parte do processo de redemocratização do estado, devido à eleição direta, em 1982, de um governo que se apresentava como oposição ao regime militar, foi criada a Equipe de Língua Portuguesa, ligada ao Setor de Currículo da Coordenadoria Geral de Educação. Nesse

2 Ao ser criado e instalado, MS propôs-se como *Estado-Modelo*, porém, a disputa pelo poder local e a escolha da via tecnocrata de implantação da estrutura do estado, contrariou essa proposição.

3 Em 1973, no então estado de Mato Grosso, como resultado da proposta de implantação da Lei nº 5.692/71, foi proposto, pela Secretaria de Educação e Cultura, o documento *Orientação Programática*, contendo orientações para o ensino de 1º grau, referentes ao núcleo comum e art. 7º fixados pela referida Lei. Para as áreas de conhecimento foram definidos objetivos, conteúdos e comportamentos esperados ao final de cada série (MONTEIRO, 1992).

4 As Agências Regionais de Educação substituíram as Delegacias Regionais de Educação em MS. Em 1985, havia 14 Agências Regionais de Educação localizadas nos municípios: Amambai, Aquidauana, Bela Vista, Campo Grande (Agência Regional e Especial), Corumbá, Coxim, Dourados, Fátima do Sul, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. Em 1988, esse número aumentou para 18. As Agências Regionais de Educação foram extintas no final dos anos de 1990, tendo sido criados Núcleos Educacionais para substituí-las.

5 De acordo com Saviani (2008), a pedagogia tecnicista defende a reordenação do processo educativo de modo que o torne objetivo e operacional.

mesmo ano, foram realizados encontros regionais em vários municípios do estado, bem como visitas da Equipe às Agências Regionais de Educação. Em 1986, os técnicos da Equipe de Língua Portuguesa receberam assessoria, por meio de cursos e encontros e tomaram conhecimento da proposta de ensino de língua portuguesa tematizada por João Wanderley Geraldi e desenvolvida por um grupo de professores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP.

Assim, iniciou-se um projeto de formação para os professores de língua portuguesa em MS que foi intitulado *A construção da autonomia do professor de Português*⁶ e foi desenvolvido entre 1986 e 1988, por professores ligados à UNICAMP, à rede Municipal de São Paulo e do Oeste do Paraná, atingindo 59 professores de Português, alguns ligados à Secretaria de Educação, outros às Agências Regionais de Educação e outros vinculados à sala de aula de 5ª a 8ª série, de várias unidades da rede pública estadual, abrangendo 11 das 18 Agências Regionais de Educação de MS.

Em 1988, com a mudança de governo estadual e de Secretário de Educação, o projeto foi extinto, porém, os grupos de estudos que já estavam formados nos municípios ou nas escolas continuaram a aplicação da proposta, sem, no entanto, contar com o acompanhamento da Equipe de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação, e as *Diretrizes Gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau* foram redigidas por técnicos dessa Secretaria.

Sobre o processo de elaboração e produção escrita das *Diretrizes Gerais...*, de 1989, Monteiro (1992) e Pinto (1993) têm pontos de vista diferentes. A primeira afirma textualmente que o trabalho aconteceu em três etapas, a saber:

- a. Organização de trabalho, com redefinição das equipes e levantamento do embasamento teórico recebido pelos técnicos entre 1983 e 1988;
- b. Definição da metodologia operacional, que consistiu em não determinação da formatação do documento, dando liberdade de elaboração aos envolvidos, sendo o coordenador apenas mediador e promotor de sua execução e tendo-se optado pela participação de todos os professores da rede estadual de ensino; e,
- c. O processo curricular que correspondeu à promoção de encontros para discussão da proposta, envolvendo técnicos e professores, e produção escrita das *Diretrizes Gerais...*

6 Estudo sobre esse projeto de formação de professores em MS, assim como de diferentes estados, pode ser vislumbrado em: Silva (1994).

Segundo Monteiro (1992),

É importante registrar que para a Equipe de Coordenação, esta fase se constituiu em uma das tarefas mais difíceis do processo curricular. Essa sistematização tinha como origem um documento preliminar que era resultado de 11 meses de trabalho intensivo, de inúmeros profissionais de educação, com compromisso em maior ou menor grau, que participaram dessa elaboração. Eles conversaram, discutiram, debateram e por último passaram pela experiência de, para alguns, pela primeira vez, redigir uma proposta pedagógica. Ela se constituía naquele momento, para a Equipe, a tradução da maturidade intelectual, pedagógica e política dos profissionais de educação sul-mato-grossense, os quais permitiram a existência oficial de uma proposta pedagógica da pré-escola e do ensino de 1º grau para a Rede Estadual de Ensino. [...] Após a publicação, medidas foram adotadas com vistas a operacionalização a nível da rede estadual. (MONTEIRO, 1992, p. 75).

Pinto (1993), por sua vez, narra:

O trabalho, com vistas à elaboração das diretrizes, começou a ser delineado no início de 1989, porém a participação da escola e dos técnicos do Órgão Central nas discussões de planejamento para essa elaboração não foi significativa, nem tampouco decisiva na concretização do trabalho. [...] a participação nos encontros se deu por representação deixando muitos professores fora da discussão [...] a equipe de currículo da Secretaria de Educação [...] também não foi ouvida quando se posicionou afirmando que ainda não era momento para elaboração das diretrizes [...] o prazo dado para a escrita e conclusão do documento foi de três semanas [...] o trabalho se realizou de maneira fragmentada, sem discussão e aprofundamento das questões. Foi preciso distribuir entre os técnicos os tópicos que determinaram a estrutura do documento [...] Não houve tempo, nem vontade política, para que o documento sofresse uma revisão crítica consistente antes da publicação [...]. (PINTO, 1993)

De todo modo, as *Diretrizes Gerais...* foram publicadas no Diário Oficial nº 2.712, em 21 de dezembro de 1989 e foram impressos 10.000 exemplares, encadernados em brochura, em volume único de 93 páginas, sendo 17 destinadas à

disciplina Português. Esses exemplares foram distribuídos a professores e especialistas em educação do estado de MS, em 1990, apresentando-se como *documento base* que serve de referencial para o trabalho do professor, como currículo proposto e não imposto para o ensino de pré-escolar e nas diferentes disciplinas do então 1º grau, porém, chamando o professor à sua responsabilidade pela melhoria da escola pública.

Curioso é que, apesar da denúncia de Pinto (1993), o documento destaca que não se aplica a uma autoria pessoal ou tem proprietários, mas a um grupo de professores e especialistas das Agências Regionais de Educação que estiveram envolvidos em sua elaboração, trazendo, ao final, uma lista contendo o nome das pessoas integrantes da equipe dessa disciplina: técnicos, professores e especialistas de 11 Agências Regionais de Educação do estado.

Curioso, também, é o esforço de se manter o embasamento teórico do projeto de formação para os professores de língua portuguesa em MS, desenvolvido entre 1986 e 1988, sobretudo, na proposição do ensino de Português do estado de São Paulo (SP), no modo de pensar e propor esse ensino levado a cabo por professores e pesquisadores ligados à UNICAMP, com destaque para as ideias de João Wanderley Geraldi, que produziu e divulgou, a partir do início dos anos de 1980, reflexões e propostas para o ensino de língua, no âmbito da perspectiva interacionista, e de Paulo Freire, haja vista a forte ideia na proposta curricular de ensino de língua como forma de questionamento, conscientização e libertação, buscada nesse autor.

Tal proposição implicava em uma ruptura teórica, mas também metodológica com o que vinha sendo normatizado e concretizado, até então, em toda a história dessa disciplina no Brasil, havendo, inclusive, uma ruptura com os conteúdos tradicionalmente operantes, especialmente condensados no ensino da gramática normativa. Desse modo, nas *Diretrizes Gerais...*, o ensino da disciplina Português é proposto sob a forma de práticas, a saber: *Prática de leitura*, *Prática de produção de textos* e *Prática de análise linguística*, e não mais em conteúdos. A despeito disso, no entanto, buscando *facilitar* o trabalho do professor, foi apresentada uma lista de conteúdos para cada uma das práticas, divididos por conjuntos de séries escolares e recomendando que sejam aplicados *ao nível do aluno*, ou seja, o ensino questionador, conscientizador, problematizador proposto para o ensino de língua portuguesa em MS nas *Diretrizes Gerais...*, dobrou-se ao processo de escolarização do conhecimento, característico da cultura escolar. De acordo com Pinto (1993), a proposta de conteúdos listada ao final da Metodologia foi redigida por exigência da coordenação dos trabalhos que não aceitou a argumentação do grupo de que, dentro de uma proposta de base interacionista de ensino de língua, o conteúdo é a própria língua. Para não acarretar maiores problemas às *Diretrizes Gerais...*, a equipe de redação optou pelo atendimento à exigência (PINTO, 1993).

Mudança de governo em MS sempre foi sinônimo de mudanças nas políticas públicas e, dentre elas, as propostas educacionais. Em 1991, com a constituição de novo governo eleito, a proposta curricular foi reescrita, tendo sido intitulada *Diretrizes Curriculares: Português, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*.

Assim como *Diretrizes Gerais...*, de 1989, as *Diretrizes Curriculares...* se apresentaram como *material de apoio* que servia de subsídio para a prática docente, porém, explicitaram sua superioridade em relação àquelas, uma vez que, embora fossem uma *re-edição*, passaram “[...] por um processo de avaliação, a partir de sua versão original, [e] aparecem agora mais aperfeiçoadas, incorporando os elementos resultantes da prática dos educadores que atuam em unidades escolares” (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 9). Além disso, fizeram uma crítica velada às primeiras que chegaram às escolas por meio de Diário Oficial, “[...] para serem implantadas sem que fosse feita uma capacitação junto aos professores” (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 11).

A estratégia de reescrita da proposta curricular, portanto, se deu após as respostas a um questionário pelos professores da Rede Estadual de Ensino, por meio da formação de grupos por disciplina, compostos por técnicos da Secretaria de Educação de MS e de professores e “[...] com consultorias técnicas especializadas de professores da UFMS e de Universidades de outras unidades federadas que subsidiaram todo o trabalho” (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 11), ou seja, tomou por base a proposta curricular publicada em 1989, em MS, e a prática de sala de aula, explicitada pelos professores, mas também, segundo o documento relativo à proposta para o ensino de Português, tomou a proposta *vivenciada* desde o início dos anos de 1980, em municípios de outros estados brasileiros, como Aracaju (desde 1981), região Oeste do Paraná (desde 1982), Campinas (desde 1983), dentre outros, e o documento *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa*, de 1986⁷, “[...] revelando não se tratar de uma ‘experiência’, mas de uma opção consequente no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas relativos ao ensino dessa disciplina” (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 12).

As *Diretrizes curriculares...* foram publicadas em 1992, encadernadas em brochura, sendo um volume para cada disciplina da matriz curricular do então ensino de 1º e 2º graus do estado. O volume 4 correspondeu às

7 Esse documento, instituído pelo Ministério da Educação, preconizava que as atividades escolares da disciplina Língua Portuguesa ou Português no 1º grau fossem centradas em práticas de leitura, produção de textos e análise linguística e no 2º grau fossem explicitadas estruturas gramaticais e manifestações literárias.

disciplinas Português, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, tendo, no total, 28 páginas. Quanto à recepção do documento, é possível assegurar seu êxito, uma vez que dois anos depois de sua publicação, em 1994, a Secretaria de Educação de MS fez publicar uma 2ª edição de toda a série *Diretrizes Curriculares...*⁸, o que leva à ideia de ampla circulação entre o professorado sul-mato-grossense.

As *Diretrizes Curriculares...* ampliaram, em relação às *Diretrizes Gerais...*, a normatização para as disciplinas, também, de 2º grau, uma vez que tinham como objetivo “[...] assegurar os requisitos de integração e continuidade ao currículo escolar, da pré-escola ao 2º Grau” (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 9), em vista disso, a problemática da Literatura e questões de análise literária configuraram a bibliografia, formada também por textos sobre leitura, sua escolarização e seu ensino, e sobre avaliação.

O embasamento teórico se manteve o mesmo da proposta anterior, prevalecendo as ideias dos seguintes autores: João Wanderley Geraldi, Maurício Gnerre, Ana Luiza Smolka e Maria do Rosário Longo Mortatti, cujo nome também consta como consultora da proposta. No entanto, as *Diretrizes Curriculares...* explicitam de maneira direta as concepções teóricas em que se baseiam, ou, conforme exposto em sua Introdução: apresentam “[...] de forma definida, [os] conceitos básicos para a compreensão do processo ensino-aprendizagem da Língua ” (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 11), sendo esse um dos enfoques *fundamentalmente importantes* de sua reescrita⁹. Desse modo, essa proposta não se centra sobre aspectos *externos* em relação ao ensino de língua portuguesa, que não digam respeito a questões linguísticas, somente, embora se apresente “[...] confiante no compromisso dos educadores para a emancipação dos alunos da escola pública, enquanto homem e cidadão [...]”, esperando “[...] consolidar, na prática, os ideais democráticos que norteiam a construção de uma escola pública de qualidade, voltada para os interesses maiores da população do Estado de Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 9).

Em 1996, a nova LDB nº 9.394 assegurou grandes mudanças no ensino como um todo e propiciou mudanças também no ensino de língua portuguesa. De acordo com essa Lei, o ensino pré-escolar, de 1º e de 2º grau passaram a

8 Não obtive, até o momento, informações sobre ter havido ou não mudanças na proposta para o ensino de língua portuguesa nessa 2ª edição.

9 O outro enfoque a que o documento se refere é a unidade que a proposta apresenta em relação ao 1º e 2º grau, já mencionada.

fazer parte da Educação Básica, denominando Ensino Fundamental e Ensino Médio os dois últimos, respectivamente.

Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para todas as disciplinas constantes na base comum (exceção a Educação Religiosa), além de temas transversais, cumprindo o exigido no art. 9º, inciso IV da LDB.

Onze anos depois, foi publicada a mais recente proposta curricular de MS: *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS*. Ao que tudo indica a elaboração e publicação desse novo currículo deveu-se a exigências legais, no que diz respeito à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, regulamentado pela Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.

O *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS* – Ensino Fundamental é encadernado em espiral, em formato maior que as propostas curriculares anteriores, contendo 238 páginas, sem indicação de data, porém, certamente, publicado em 2008. A disciplina Língua Portuguesa é a primeira das disciplinas e seu texto ocupa 42 páginas, sendo esse texto o que ocupa mais páginas, seguido pelo da disciplina Matemática, com 32.

Como nas propostas anteriores, há menção à parceria entre Secretaria de Educação de MS e educadores para análise e produção do *Referencial Curricular...*, embora não se explicita como foi tal parceria e se elenque na Equipe de Elaboração apenas nomes de pessoas ligadas à Secretaria de Educação de MS, reservando aos educadores uma menção genérica no item *Participação Especial*. Do mesmo modo que as outras propostas curriculares, também, a proposta se apresenta como *linha mestra, parâmetros* ao trabalho pedagógico, a que cabe à escola complementar.

Assim como as propostas curriculares que o antecederam, ainda, o documento chama a *firme postura educacional* dos professores para “[...] garantir com efetivação e liberdade a aprendizagem dos discentes e ainda, a instrumentalização dos docentes, para concretizar o processo educacional” (MATO GROSSO DO SUL, [2008], p. 6). No entanto, não há nenhuma referência aos documentos que antecederam esse *Referencial Curricular...*; há um silêncio absoluto à relação histórica de ensino no estado, como se a educação e, nesse caso, o ensino de Língua Portuguesa fosse sem história e neutro.

Em relação ao embasamento teórico, nota-se uma forte e clara influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sobretudo na *novidade* de gêneros textuais, e a permanência do pensamento de João Wanderley Geraldi, corroborando a afirmação de Mortatti (2000), de que a partir dos anos de 1980, as ideias e os escritos desse autor vão se impondo como obrigatórios para aqueles que se interessam pelo tema ensino de língua portuguesa. Dessa base, percebe-se certo ecletismo teórico.

2. Os sentidos das propostas curriculares da disciplina Língua Portuguesa em MS

2.1 Diretrizes Gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau

Embora nas *Diretrizes Gerais...* haja uma espécie de balanço do ensino de língua portuguesa que se tinha até então, o tom que norteia o documento não é acusatório, mas de desafio à luta por melhores condições de ensino; proponente a que cada educador não esmoreça e assuma outro papel: o de concepção e execução de um trabalho intelectual antes gerado e disparado *de cima para baixo*, como se a ele restasse receber, assimilar e se adaptar ao ensino de língua que ministraria.

Isso porque, nos anos de 1980, houve um forte apelo à figura do professor para lutar por condições necessárias ao funcionamento da escola. Esse apelo é justificado pela tentativa de mudança reclamada pelo ensino de língua portuguesa nas escolas públicas, em virtude dos resultados pouco satisfatórios, embora não explicitados numericamente na proposta, que a escola pública vinha, então, apresentando, uma vez que se encontrava distanciada do momento histórico e da clientela a que atendia, tornando o ensino de língua portuguesa um desafio.

De acordo com Chervel (1990), transformações no público escolar obrigam as disciplinas a mudarem. Em MS, como de resto em todo o Brasil, houve um grande crescimento demográfico entre os anos de sua divisão e os anos de 1980. Se, nos anos de 1970, a região Sul do estado de Mato Grosso (MT) contava com uma população de 1.000.000 de habitantes, sendo 547.000 moradores da zona rural (BRASIL, 1977), esses números ascendem, em relação ao total da população, e decrescem, em relação à população rural, após a divisão. Em 1977, estima-se uma população de 1.400.000 habitantes (BRASIL, 1977), confirmada em 1985, de 1.500.000, sendo 80,4% habitantes da zona urbana (IBGE, 2010).

O crescimento demográfico e o crescimento da população urbana aumentaram a demanda por escolarização da população e, conseqüentemente, exigiram ampliação do número de escolas e de matrículas. Em 1978, havia 1.413 unidades escolares em MS, sendo que 75,9% se encontravam na zona urbana e 24,1% na zona rural (MONTEIRO, 1992); no início dos anos de 1980, quando o Brasil atravessava uma de suas maiores crises sócio-econômicas, com enorme dívida externa, inflação galopante, recessão econômica e modelo econômico concentrador de renda, MS também se encontrava com enorme dívida pública, com cerca de 100.000 crianças de 7 a 14 anos fora da sala de aula (MATO GROSSO DO SUL, 1985); de 1983

a 1986, o aumento de salas de aula foi de 2.806 para 3.404, aumentando de 5.670 para 21.070 vagas em MS (MATO GROSSO DO SUL apud BITTAR, 1998).

Como se pode notar, houve um aumento significativo das taxas, indicando que uma parcela maior e mais diversificada da população sul-mato-grossense obteve acesso à escola de 1º grau. A democratização do acesso por meio da ampliação do número de vagas, de escolas e de matrículas em MS apontou para outro problema: os altos índices de evasão e repetência, que serviam de entrave para o desenvolvimento almejado.

Analisando a relação entre democracia e escola pública, Freitas e Biccás (2009) realçam a marca da inconsistência com a qual a dicotomia qualidade e quantidade foi enfrentada na educação brasileira, ou seja, como a expansão de vagas sempre andou na contramão da *qualidade de ensino*. Assim, na história da educação escolar brasileira produziu-se um sistema dual, enfrentado em diferentes momentos por diferentes tentativas de superação dessa dualidade, tendo culminado, segundo os mesmos autores, na promulgação da Lei nº 5.692/71. Nos anos de 1970, ainda para esses autores, com a ampliação de vagas, a forma social dessa expansão se revelou em sua forma mais cruel, no que diz respeito a outra forma de exclusão, a linguística: dado o acesso às camadas populares à escolarização pública, a linguagem de suas comunidades adentrou as escolas, entrando em conflito com a linguagem utilizada e ensinada na escola – a norma considerada padrão e de prestígio – levando não somente à reprovação escolar, mas à reprovação social, no que diz respeito ao falar *errado* do povo e de sua comunidade de origem, acarretando o que se conhece por preconceito linguístico.

Assim, de acordo com Souza (2008):

Se antes cabia aos alunos adaptarem-se à escola tal como ela se encontrava estruturada, agora era a escola que se via impelida a se adaptar às características dos alunos. Isso exigia dos educadores uma revisão profunda de concepções e de práticas difíceis de aceitar. O grande contingente de alunos das camadas populares que passaram a ter acesso à escola pública encontrou uma instituição alheia aos seus interesses, às suas necessidades e à sua cultura. Os educadores, por outro lado, ressentiram-se do desinteresse dos alunos pelos estudos e das dificuldades de aprendizagem apresentadas por muitos deles. A má qualidade de ensino era sentida por todos. Desses confrontos não demorou muito para que se generalizasse no campo educacional brasileiro a percepção segundo a qual a queda da qualidade do ensino fora uma decorrência da democratização arduamente conquistada. (SOUZA, 2008, p. 283).

Como se pode perceber, a questão da linguagem se tornou central no processo de exclusão escolar e, por consequência, social por que passaram as camadas populares nesse

processo de ampliação das oportunidades escolares, e a disciplina Português tornou-se central tanto como responsável por essa exclusão quanto por solucionar o problema.

Desse modo, à imagem de uma escola em crise, disseminada e dominante durante os anos de 1970, contrapôs-se um conjunto de teorias, como alternativas à pedagogia oficial, nos anos de 1980.

Dessa feita, destacam-se nas *Diretrizes Gerais...* teorias mais voltadas para o aspecto político e social do ensino de língua do que para o aspecto educativo e linguístico, uma vez que se apoia na ideia de que a linguagem, o ensino e a concepção política estão imbricados na formação do sujeito e, por isso, o professor tem que ter concepção política, saber por que e para que está ensinando, e o aluno tem que se valer do domínio da língua padrão ensinada na escola e valorizada na sociedade para compreender o mundo e nele interagir, para tomar posição, desenvolver seu potencial crítico e não se calar diante da realidade alienante.

Desse modo, nas *Diretrizes Gerais...* a disciplina Português pode ser compreendida em sua natureza política, como forma de poder e comprometida com a transformação social, por isso enfatizam que o ensino da língua deve possibilitar a formação do ser crítico, criativo e agente de sua história, capaz de atuar na sociedade em que vive. Para isso, o documento ressalta a necessidade de a escola levar em conta os conhecimentos linguísticos do aluno, valorizá-los e partir deles no processo de reflexão sobre diferentes usos da língua.

Buscando responder à demanda da escola pública em processo de democratização, no concomitante processo de democratização da sociedade brasileira, as *Diretrizes Gerais...*, portanto, compreendem o ensino de Português em Mato Grosso do Sul como *possibilidade*, voltando-se contra a ameaça de certo imobilismo e pessimismo pedagógico que marcaram as análises da educação escolar nos anos de 1970, no que se convencionou nomear de teorias crítico-reprodutivistas¹⁰. Uma pedagogia crítica, bem como uma Linguística centrada na enunciação, caracterizaram as bases da proposta de ensino de língua portuguesa em MS nas *Diretrizes Gerais...*, de 1989.

2.2 *Diretrizes curriculares:* *Português, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*

No início dos anos de 1990, MS contava com uma população em ascensão quantitativa: de 1.800.000, em 1990, para 1.900.000, em 1995, e para 2.078.001, em 2000, sendo 84,1% moradores da zona urbana (IBGE, 2010), mas também

10 A esse respeito ver, sobretudo: Saviani (2008).

contava com crescentes índices de evasão e repetência nas escolas públicas: “Dos 247.068 alunos matriculados em 1993, no Ensino Fundamental, 13,23% evadiram da escola; 64,60% foram aprovados e 17,93% foram reprovados” (MATO GROSSO DO SUL, 1995, p. 18); no final da década, a situação era ainda crítica no que diz respeito ao Ensino Fundamental no estado: “[...] de 343.541 crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, 34.955 ainda encontram-se fora da escola. Além desta dificuldade de acesso, grande número de estudantes não consegue concluir o ensino fundamental” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 12).

Diante desse quadro, os diversos governos constituídos no estado trouxeram em suas propostas a educação (juntamente com a saúde) como plataforma de governo. No vazio de respostas educacionais coerentes com as urgências político-sociais, o que se destacou em MS, indubitavelmente, foi o trabalho que vinha sendo feito com relação à disciplina Língua Portuguesa, baseado no interacionismo linguístico, desde 1986, buscado, sobretudo, nas ideias e propostas de João Wanderley Geraldi disseminadas em vários estados brasileiros, durante os anos de 1980.

Dessa feita, a discussão sobre o ensino de língua que vinha sendo orientada por fatores de caráter político-social, *externos* à própria disciplina, como, por exemplo: a presença das camadas populares e sua variedade linguística nos bancos escolares; a questão de conscientização política após anos de Ditadura; a crise da escola, no enfrentamento de problemas relativos à evasão, à repetência, ao analfabetismo; buscados num discurso de *pedagogias de educação popular*, passou a ser fundamentado em razões internas à disciplina.

Assim, em seu conjunto, as *Diretrizes Curriculares...*, com relação à disciplina Português, buscaram ser bastante objetivas na exposição dos pressupostos para esse ensino, destacando prioritariamente uma concepção que emerge tanto de “[...] uma concepção de linguagem quanto [de] uma postura relativamente à educação” (GERALDI, 1985 apud MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 13). Isso porque a Linguística brasileira se credenciou, a partir dos anos de 1980, para discutir tanto questões relativas à descrição da linguagem – conforme sua implantação como disciplina nos cursos de Letras em meados dos anos de 1950, no Brasil – quanto a práticas cotidianas do ensino de língua (GERALDI; SILVA; FIAD, 1996).

Desse modo, a Linguística da Enunciação, em suas diferentes correntes, subsidiou teoricamente as *Diretrizes Curriculares...*, assim como as noções de sujeito discursivo e sujeito histórico elaboradas no interior do marxismo bakhtiniano e vygotskyano, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Sociolinguística e a Sociologia da Linguagem, também. Ainda com relação aos subsídios, é importante ressaltar a forte presença dos estudos literários nas *Diretrizes Curriculares...*, o que se apresenta bastante curioso e positivo. Curioso, uma vez que há certa tendência no âmbito dos estudos da linguagem de se separarem correntes linguísticas

de literárias. Positivo, já que tal diálogo entre Linguística e Literatura garante coerência e consistência à proposta curricular que tem como objetivos para o ensino de Português os de vivenciar e refletir sobre os usos da língua, baseado no trabalho com diversos textos, o literário em sua especificidade, inclusive.

2.3 Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Fundamental

MS adentrou o novo século e novo milênio com uma população superior a 2.200.000, sendo 85,4% habitantes da zona urbana (IBGE, 2010). No que diz respeito à população em idade escolar de Ensino Fundamental, das 459.475 crianças, 486.134 estavam matriculadas, em 2000¹¹ (IBGE, 2000 apud MATO GROSSO DO SUL, 2004).

Os dados positivos relativos a essa modalidade de educação, no entanto, correspondem, de acordo com a análise de Saviani (2008), às bases pedagógico-administrativas, hegemônicas no Brasil a partir dos anos de 1990, que redefinem o papel do Estado e das escolas, nomeado *neotecnicismo*.

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação de agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. [...] Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2008, p. 439).

Para isso, novas e mais sofisticadas formas de aumentar e melhorar os dados relativos à evasão, à repetência e ao analfabetismo vão sendo criadas para incluir

11 O número maior de crianças matriculadas se justifica por estarem aí incluídas crianças abaixo de sete anos e acima de 14 (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

e manter os alunos na escola. Trata-se, no entender de Saviani (2008, p.442), de uma “[...] inclusão excludente”.

Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. (SAVIANI, 2008, p. 442).

Os sistemas de avaliação instaurados na política educacional do Brasil passaram, assim, a direcionar a construção curricular. Barreiros (2001) argumenta que tanto os PCN quanto os sistemas de avaliação, como as Matrizes Curriculares de Referência (MCR) do SAEB¹², dão pouca importância à aquisição de conhecimentos para desenvolvimento do aluno, tendo por principal função a classificação de desempenhos nas competências e habilidades consideradas desejáveis.

O documento *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS* (Ensino Fundamental), de 2008, publicado numa era pós-PCN¹³, busca seguir a política educacional instaurada na esfera federal. O que se pode ressaltar, portanto, conforme já indicado, é que o que orienta a discussão sobre o ensino de língua portuguesa neste documento é a forte influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo quase sua paráfrase, porém, nos PCN as habilidades e competências não têm uma descrição tão minuciosa em relação aos conteúdos quanto no *Referencial Curricular...* “Nesse sentido, as habilidades e competências acabam por se propor mais a indicar os limites sem os quais os alunos de determinado nível teriam dificuldades para prosseguir nos estudos do que a definir conhecimentos a serem aprendidos” (BARREIROS, 2001, p. 3).

Em vista disso, a educação escolar do período em MS objetivada no *neotecnicismo*, se expressa no *neoprodutivismo*, no qual

12 De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), as Matrizes de Referência “[...] orientam o processo de construção das provas e dos itens que as compõem. Elas traduzem a associação entre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras do ensino fundamental e médio, as competências cognitivas e as habilidades utilizadas pelos alunos no processo da construção do conhecimento” (INEP, 2010).

13 Refiro-me aos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1997.

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. (SAVIANI, 2008, p. 430).

No *Referencial Curricular...*, a disciplina que passou a ser nomeada Língua Portuguesa adquiriu, então, uma dimensão ampla, porque a língua passou a ser reconhecida como aquilo que medeia o acesso a todos os conhecimentos, assim como oportuniza a apreensão da realidade e a operação sobre ela. Em tese, não se trata, portanto, de um conhecimento puramente escolar, mas um que possibilita as relações sociais, a participação em diferentes situações de interação social e a aprendizagem constante na relação com o outro. Tanto é assim que grande ênfase é dada ao processo de letramento em lugar da alfabetização, porém a ênfase recai na competição citada.

Nota-se, pois, certa consciência em relação à disciplina e sua relação com a língua que se fala, porém, nota-se, também, certa limitação quando se relaciona o conhecimento a ser adquirido na escola ao nível de desenvolvimento do aluno, sendo este norteador do ensino. A Análise do Discurso bem como a Pragmática embasam a primeira ideia, porém a Psicologia Genética determina a segunda, o que torna incoerente a reflexão. O que provavelmente explica esse estado de coisas é o conceito do *aprender a aprender* explicitado no documento.

O lema ‘aprender a aprender’, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de

auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2008, p. 431, grifos do autor).

Esse modo de pensar liga-se à “[...] necessidade constante de atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2008, p. 432), orientação assumida pelos PCN e que encontra sua base na obra de Piaget (SAVIANI, 2008). Além disso, o *aprender a aprender* se apresenta com outra face na *pedagogia das competências*,

[...] cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’. (SAVIANI, 2008, p. 437, grifos do autor).

Em suma, resta à disciplina Língua Portuguesa normatizada no *Referencial Curricular Curricular...* cumprir essa triste missão.

Considerações Finais

Numa tentativa de síntese do exposto e discutido neste texto, posso destacar que:

- a. Houve melhora na apresentação gráfica das propostas curriculares em MS, seja na ampliação do formato, na qualificação do papel e da impressão, na encadernação, no rigor metodológico, evidenciando um processo de profissionalização e de aplicação de recursos nesse aspecto;
- b. A ampliação do número de páginas das diferentes propostas independeu da apresentação das disciplinas em diferentes volumes ou em volume único; o aumento do número de páginas da disciplina Português/Língua Portuguesa, por sua vez, correspondeu à supremacia que tais disciplinas, juntamente com a Matemática, adquiriram na cultura escolar brasileira, desde os anos de 1970 (SOUZA, 2008);
- c. O processo de autoria das propostas implica diretamente no processo de recepção. As propostas foram perdendo ao longo do tempo a menção aos professores diretamente interessados e atingidos pelos documentos, consistindo no que Marinho (2001) assegura: que a escritura múltipla

produz o apagamento de vozes, de autoria, de identificação dos próprios sujeitos que dela participam e que a responsabilização por órgãos do governo se caracteriza pela tentativa de busca de consenso, de diluição de conflitos e de posicionamentos, ou seja, mantendo sob a égide governamental a autoria, mantém-se a unidade e a coerência pretendidas.

- d. Sobre a recepção, ainda, não se pode garantir que a leitura integral e aprofundada das propostas tenha sido feita; provavelmente, o que afirmam Geraldí, Silva e Fiad (1996), pode ter ocorrido: sua disseminação se deu, sobretudo, oralmente, em palestras, cursos, encontros¹⁴;
- e. Embora todas as propostas tenham tido o cuidado de se configurarem como *proposição* e não como imposição, a política educacional que normatizam é sempre modelar e taxativa. Isso porque foram/são, em geral, publicadas para atender a questões *externas* ao processo educacional e não para suprir necessidades construídas no cotidiano da escola e sobre condições em que o professor esteja em formação permanente;
- f. Embora todas as propostas dialoguem com os discursos *de ponta* no ensino de língua portuguesa e reconheçam: o texto como unidade de ensino; o ensino de língua não mais baseado em questões de gramática normativa, mas em atividades de leitura, produção de textos e análise linguística/reflexão sobre a língua; as variedades linguísticas; o erro construtivo; a produção de discursos; a diversidade textual com relevo para o texto literário, a necessidade do letramento etc., incoerências internas a seu próprio conteúdo, assim como apreensões contraditórias e ambíguas das teorias que fundamentam esses discursos prejudicam sua concretização, além de outros fatores não explorados neste estudo, como formação de professores, por exemplo.

Afora isso, do ponto de vista curricular, assim como a partir de minha experiência e formação como professora de língua portuguesa, não posso deixar de ressaltar a importância de se pensar esse ensino para além dos limites da escola, na solução

14 A título de exemplo, no município de Três Lagoas-MS ocorriam, desde meados dos anos de 1980, encontros semanais entre professores e a coordenadora da área da Agência Regional de Educação daquele município, a professora Meiri de Souza Costa, na sede do Sindicato dos Trabalhadores em Educação, nos quais se discutiam, a partir dos problemas e impasses manifestados pelos professores da área no exercício prático de suas aulas e da apresentação dos cadernos dos alunos, as bases teóricas que sustentavam as *Diretrizes Gerais...*, mesmo sem menção a elas, especialmente por meio da indicação de leitura de textos básicos, constantes nas referências da disciplina Português, havendo sido, inclusive, disponibilizados livros que constavam nessas referências para leitura dos professores.

de problemas da vida como no acesso aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado, o que se normatiza com maior rigor nas *Diretrizes Curriculares...*, de 1992, em MS. Eleger o texto como ponto de partida e de chegada do ensino de língua portuguesa em atividades *reais* de leitura, produção e análise da língua permite, a meu ver, a produção de novos textos, melhor e mais elaborados, e que por isso atingem seus fins e *funcionam* em todas as situações da vida e, não apenas, em atividades escolares e artificiais de ensino. Mas as normatizações não fazem tudo... Como ficaram/ficam as práticas de sala de aula? Como o professor lida com tudo isso? Como fica o ensino de língua portuguesa?

Em vista dessas constatações e questões, percebo que muito está e ainda pode ser feito no ensino de língua portuguesa em MS – e por que não, no Brasil –, ficando aqui uma modesta contribuição para se pensar e se repensar esse ensino.

Referências

BARREIROS, Débora Raquel. O discurso das propostas curriculares... Em questão a classificação ou o aprendizado? REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., GT 12-Currículo, 7 a 11 de out. 2001, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/12/P1262412929776.org>>. Acesso em: 21 set. 2009.

BITTAR, Marisa. **Estado, Educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora UFMS, 1998. 225 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Relações Públicas da Presidência da República. **A divisão de Mato Grosso**. Brasília, DF: ARP, 1977.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126 p.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Complementar nº 31**, de 11 de outubro de 1977. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U., 12 out. 1977.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: D.O.U., 23 dez. 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: D.O.U., 23/12/1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: D.O.U., 07 fev. 2006.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FREITAS Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. 372 p. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, v. 3).

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.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.org.br>>. Acesso em: 21 set. 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica de 2010**. Brasília, DF: INEP, 2010.

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. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, UNICAMP, 2001.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **II Plano Estadual de Educação**. Campo Grande: SED, 1985.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares: Português, Língua portuguesa e Literatura Brasileira (1º e 2º graus)**. Campo Grande: SED, 1992.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau**. Campo Grande: SED, 1989.

_____. **Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul – 1999/2002**. Cadernos da Escola Guaicuru. Campo Grande: SED, 1999. (Série Fundamentos Político-Pedagógicos).

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: SED, 2004.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Princípios norteadores: a cidadania começa na escola**. Campo Grande: SED, 1995.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS (Ensino Fundamental)**. Campo Grande: SED, [2008].

MONTEIRO, Aureotilde. **Estudo da evolução da questão curricular em Mato Grosso do Sul a partir de uma experiência vivenciada**. 1992. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1992.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo (1876/1994). São Paulo: Editora UNESP; CONPED, 2000. 372 p.

PINTO, Maria Leda. **Mudar a prática de ensino** – histórias de buscas para o ensino de Língua portuguesa em Mato Grosso do Sul (1986-1993). 1993. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. 474 p. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, Lílian Lopes Martins da. **Mudar o ensino de Língua Portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada**. 1994. 398 f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1994.

SOUZA, Rosa Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. 319 p. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, v. 2).

Recebimento em: 15/05/2012.

Aceite em: 10/10/2012.